

Ciências Humanas



Carmen Regina Teixeira Gonçalves

A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL EM ESCOLAS PRIVADAS CONFESSIONAIS

A Propósito da Lei nº 10.639/03



editora **UFOP**

A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL EM ESCOLAS PRIVADAS CONFESSIONAIS

A Propósito da Lei nº 10.639/03



UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto

Reitora

Cláudia Aparecida Marlière de Lima

Vice-Reitor

Hermínio Arias Nalini Jr.



editora**UFOP**

Diretor

Prof. Frederico de Mello Brandão Tavares

Coordenação Editorial

Daniel Ribeiro Pires

Assessor da Editora

Alvimar Ambrósio

Diretoria

André Luís Carvalho (Coord. de Comunicação Institucional)

Marcos Eduardo Carvalho Gonçalves Knupp (PROEX)

Paulo de Tarso A. Castro (Presidente Interino do Conselho Editorial)

Sérgio Francisco de Aquino (PROPP)

Tânia Rossi Garbin (PROGRAD)

Conselho Editorial

Profa. Dra. Débora Cristina Lopez

Profa. Dra. Elisângela Martins Leal

Prof. Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino

Profa. Dra. Lisandra Brandino de Oliveira

Prof. Dr. Paulo de Tarso Amorim Castro

Carmen Regina Teixeira Gonçalves

A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL EM ESCOLAS PRIVADAS CONFESSIONAIS

A Propósito da Lei nº 10.639/03

Ouro Preto
2017



© EDUFOP

Coordenação Editorial

Daniel Ribeiro Pires

Capa

Daniel Ribeiro Pires

Diagramação

Pollyanna Assis

Revisão

Rosângela Zanetti

Thiago Vieira (Estagiário)

Ficha Catalográfica

(Catalogação: sisbin@sisbin.ufop.br)

G635d Gonçalves, Carmen Regina Teixeira.

A diversidade étnico-racial em escolas privadas confessionais :
a propósito da lei nº 10.639/03 / Carmen Regina Teixeira Gonçalves.
Ouro Preto : Editora UFOP, 2017.

256 p.: il., color., tab.

1. Multiculturalismo. 2. Etnicismo. 3. Escolas católicas. 4. Relações
étnicas - Lei nº 10.639/03. I. Universidade Federal de Ouro Preto.
II. Título.

CDU: 378:930.2

ISBN 978-85-288-0352-5

Todos os direitos reservados à Editora UFOP. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida por qualquer meio ou forma sem prévia permissão por escrito da Editora.

EDITORA UFOP

Campus Morro do Cruzeiro

Centro de Comunicação, 2º andar

Ouro Preto / MG, 35400-000

www.editora.ufop.br / editora@ufop.br

(31) 3559-1463

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.

(SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998)

Esta obra foi selecionada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, a partir do Edital n° 002/2014 da Editora UFOP, para editoração eletrônica de trabalhos originados de teses e dissertações.

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor Prof. Dr. Valdei Lopes de Araujo

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenador Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino

Orientador Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos

Comissão Editorial

Cleide Rita Silvério de Almeida (Uninove/SP)

Jorge Atilio Silva Iulianelli (Unesa/RJ)

Odair França de Carvalho (Capes/UFOP)

SUMÁRIO

17	PREFÁCIO
23	INTRODUÇÃO
26	Produção bibliográfica na área
30	Percurso pessoal
33	Percurso da pesquisa
	CAPÍTULO 1
39	CONFORMAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA A PARTIR DOS MARCOS REGULATÓRIOS
47	1.1 Lei nº 10.639/03
51	1.2 Globalização e diversidade cultural
56	1.3 Definição do conceito de cultura
58	1.4 As relações entre educação e cultura
60	1.5 Multiculturalismo e educação
	CAPÍTULO 2
67	O CAMPO DE PESQUISA: AS ESCOLAS INVESTIGADAS
67	2.1 Caracterização das escolas
72	2.2 Os projetos educativos
82	2.3 Análise das bibliotecas
83	2.3.1 Dados da biblioteca: Escola 1
86	2.3.2 Dados da biblioteca: Escola 2
88	2.3.3 Dados dos sujeitos investigados
91	2.4 Perfil dos professores: Escola 1
100	2.5 Perfil dos professores: Escola 2
	CAPÍTULO 3
109	IGREJA CATÓLICA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: DOS EVENTOS ECLESIAIS À MILITÂNCIA NEGRA
111	3.1 Documentos da doutrina social da Igreja
117	3.2 Documentos Episcopais de Medellín, Puebla, Santo Domingo, Aparecida
117	3.2.1 Conferência Episcopal de Medellín (1968)

118	3.2.2 Conferência Episcopal de Puebla (1979)
120	3.2.3 Conferência Episcopal de Santo Domingo (1992)
121	3.2.4 Conferência Episcopal de Aparecida (2007)
123	3.3 A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB): Diversidade e educação
124	3.3.1 Igreja: Comunhão e missão na evangelização dos povo do mundo, do trabalho, da política e da cultura (1988)
126	3.3.2 Educação, Igreja e Sociedade (1992)
131	3.4 Movimento negro e Igreja Católica
134	3.4.1 As iniciativas de militantes negros na Igreja: GRUCON, Agentes de Pastoral Negros e a Pastoral Afro-Brasileira

CAPÍTULO 4

147	A LEI Nº 10.639/03 E SUA COMPREENSÃO NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS
151	4.1 Arranjo temático 1: Questões relativas à Lei nº 10.639/03
151	4.1.1 Sentidos e significados sobre o ensino de História Africana e Afro-Brasileira
170	4.1.2 Desafios na institucionalização da Lei nº 10.639/03: Limites encontrados
184	4.1.3 Desafios na institucionalização da Lei nº 10.639/03: Possibilidades e potencial de enfrentamento ao racismo
187	4.2 Arranjo temático 2: Questões relativas ao campo escolar
187	4.2.1 A lacuna na formação docente e a diversidade étnico-racial
193	4.2.2 Material didático e práticas pedagógicas: o que conhecem e fazem os sujeitos pesquisados sobre a temática afro- brasileira e africana
207	4.2.3 Percepções dos sujeitos investigados sobre o racismo

CAPÍTULO 5

225	CONSIDERAÇÕES FINAIS
241	REFERÊNCIAS
255	SOBRE A AUTORA

LISTA DE FIGURAS

- 199 FIGURA 1 – Questão de prova de P2
- 200 FIGURA 2 – Questão de prova de P2
- 201 FIGURA 3 – Questão de prova de P2

LISTA DE QUADROS

- 79 QUADRO 1 – Referência bibliográfica do curso de Educação a Distância – História e Cultura Afro-Brasileira
- 94 QUADRO 2 – Identificação dos professores e coordenadores pedagógicos da Escola 1
- 102 QUADRO 3 – Identificação dos professores e coordenação pedagógica
- 148 QUADRO 4 – Perfil dos sujeitos da pesquisa – Escola 1
- 149 QUADRO 5 – Perfil dos sujeitos da pesquisa – Escola 2

LISTA DE TABELAS

27	TABELA 1 – Produção, multiculturalidade e educação
85	TABELA 2 – Distribuição dos livros por década/ano e quantidade
88	TABELA 3 – Distribuição dos livros por ano e quantidade
95	TABELA 4 – Identificação da frequência a eventos culturais
96	TABELA 5 – Identificação das atividades de leitura/estudos
103	TABELA 6 – Identificação da frequência a eventos culturais
104	TABELA 7 – Identificação das atividades de leitura/estudos

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- APN – Agente Pastoral Negro
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDPCM–BH – Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural do Município de Belo Horizonte
- CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
- CELAM – Conferência Episcopal Latino-Americana
- CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- GRUCON – Grupo União e Consciência Negra
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MNU – Movimento Negro Unificado
- MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
- ONG – Organização Não Governamental
- PCN – Parâmetro Curricular Nacional
- PUC – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
- SM – Salário Mínimo
- SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFBA – Universidade Federal da Bahia
- UFMA – Universidade Federal do Maranhão
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
- UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

PREFÁCIO

Para situar com mais nitidez sua relação com a temática, Carmen descreve seu percurso pessoal como mulher, negra e de classe popular. Aponta como sua escolarização foi marcada por questões de diferenciação étnico-raciais, tanto por parte da escola e de seus profissionais quanto por parte do alunado. Conta também como, enquanto uma filha das camadas populares, o trabalho se apresentava para ela como uma necessidade desde cedo, de forma que a formação adquirida na escola deveria ser aquela com curta duração, para adentrar, o mais cedo possível, o mundo do trabalho. Nesse contexto, o Ensino Superior não é um investimento priorizado pelas famílias das camadas populares em geral. No caso da autora, a iniciativa de tal investimento foi algo de foro pessoal, que acabou por influenciar outros familiares. Por experiência própria e de alguns de seus irmãos, ela tem clareza de um aspecto que as pesquisas no campo da educação mostram: membros de estamentos populares, de famílias negras, conseguem maior mobilidade social quando têm uma escolarização mais alongada.

É durante o Ensino Superior que Carmen começa a construir uma trajetória profissional voltada para questões étnico-raciais. Ao terminar a graduação, vivencia como educadora social projetos comunitários que mostram com mais amplitude a condição de crianças, adolescentes e jovens pobres e negros, muitos deles chegando à vida adulta com baixa escolaridade. Todos esses são aspectos que produzem subjetividades em torno dos problemas sobre a cor da pele que recaem sobre os sujeitos. No caso da autora, isso a marcou profundamente, tanto que, após anos fora da escola, ela volta à universidade para realizar o Mestrado em Educação, como uma possibilidade de problematizar a educação no cenário das questões étnico-raciais, especialmente no que se refere à Lei 10.639/03.

Em sua trajetória de pesquisa, ela mostra que a temática étnico-racial vem tomando vulto especialmente a partir dos anos 1960 e que, além, obviamente, dos movimentos negros lutarem por tirar da margem

a problemática que envolve as questões étnico-raciais, outros movimentos, de uma maneira ou de outra, também contribuíram para isso. Nessa direção, dá ênfase à Igreja Católica, no interior da qual se pode constatar o Concílio Vaticano II (1962-1965) e seus desdobramentos na América Latina: as Conferências de Medellín (1968), Puebla (1979), Santo Domingo (1992) e Aparecida (2007). Com esse caminho, a Igreja assume uma ação evangelizadora a favor dos pobres, dos indígenas, das crianças, dos jovens e dos negros. Ligados a essa postura, alguns grupos e algumas ações do movimento negro são criados ou reestruturados.

Em seu trabalho de pesquisa, a autora relaciona as discussões no âmbito da Igreja Católica sobre os direitos sociais (especialmente a educação), os preconceitos que limitam o acesso a esses direitos e as discussões sobre a condição do negro no Brasil. Metodologicamente, articula com desenvoltura os referenciais utilizados, as discussões do campo sobre diversidade étnico-racial, multiculturalismo, ensino da História e Cultura Afro-Brasileira com a coleta de dados realizada por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas, trabalhando, igualmente, com observação de campo e com análise de documentos obtidos nas escolas pesquisadas. Define com clareza as categorias empregadas para analisar o tema, apresentando uma discussão ao mesmo tempo ampla e aprofundada sobre a Lei 10.639/03 e sua aplicação nas escolas estudadas, bem como um exercício reflexivo em torno do tema nas escolas confessionais de maneira geral, trazendo problematizações minuciosas sobre a Igreja Católica e suas proposições para o tratamento do assunto. Vale ressaltar que os sujeitos pesquisados são detalhadamente descritos, da mesma forma que escolas, sem, contudo, serem identificados.

A autora apresenta também uma descrição elogiável de todo o processo de pesquisa, mostrando, inclusive, as agruras e os contratemplos ocorridos ao longo das coletas de dados nas escolas, as quais são descritas minuciosamente em seus espaços, projetos políticos pedagógicos, currículos, números de alunos e de profissionais. Ela discute, com propriedade, os problemas encontrados ao pesquisar um tema que se refere à raça, aos negros e ao preconceito racial no ambiente escolar, mostrando que o

simples pronunciamento verbal de palavras ligadas ao assunto é feito com dificuldade e cuidado. Em suma, toda a descrição do seu processo de pesquisa serve de modelo a outros trabalhos que se preocupam em apresentar suas trajetórias analíticas.

Como todo bom trabalho, apresenta a produção em torno da temática tratada, descrevendo estudos que investigaram panoramicamente as questões discutidas em sua pesquisa. A autora mostra que, até a década de 1990, estudos de mestrado e doutorado sobre relações étnico-raciais e questões multiculturais não tinham números significativos, mas que, a partir do ano 2000, há um acréscimo notável de dissertações e, em porcentagem menor, de teses a respeito. Após a aprovação da Lei 10.639/03, o aumento de pesquisas sobre a temática relacionada à educação mostra que ela abriu as portas para várias discussões, provavelmente sendo vista como um marco social, histórico e político para tirar do limbo uma série de problemas da sociedade brasileira antes não discutidos.

A autora traz também em seu trabalho uma discussão sobre a educação, a escola e o currículo, estes dois últimos como lugares/espços socio-culturais por excelência onde reverberam, são construídas e reconstruídas percepções e posturas de toda natureza. Com certeza, não são lugares/espços neutros ou que pairam acima de nossas cabeças. A escola e o currículo (os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais são exemplos da sua dimensão oficial) expressam, igualmente, as limitações sociais. Por meio tanto de um como do outro, a problemática étnico-racial está presente no ambiente educacional, como está também em toda a sociedade. No Brasil, essa problemática é legalmente constituída e materializada especialmente pela Lei 10.639/03, promovendo a discussão, o tratamento e, esperamos, a superação das desigualdades para o convívio com as diferenças.

Hoje, são várias as preocupações dos estudiosos do campo do currículo em relação à temática tratada neste livro, tanto em âmbito nacional como internacional. Essas preocupações incluem a intenção de analisar o currículo como um espaço perpassado por relações de poder e constituidora dos sujeitos escolares. Argumenta-se que no processo de seleção dos

conteúdos escolares ocorrem conflitos e embates que refletem diferentes interesses presentes na sociedade. Com essas discussões, busca-se mostrar como o currículo representa papel importante na constituição da subjetividade de alunos e professores.

Na luta pela constituição dos processos de subjetivação, o movimento negro vem problematizando as questões étnico-raciais tanto no currículo como na escola. Uma luta que não vem escapando das dicotomias (oposições?) binárias construídas no mundo ocidental desde a Grécia clássica: bom/ruim, bem/mal, eu/outro, branco/negro. Para pensar as questões étnico-raciais, a autora deste estudo cruza a construção da subjetividade (identidade) em um mundo globalizado, discutindo o papel que a escola e o currículo vêm tendo na formação e identificação dos sujeitos com os valores que os formam e com os valores que rechaçam.

Nas análises feitas, depara-se com questões de racismo ligadas, historicamente, à noção de branqueamento da população e ao mito da democracia racial, que perpassam o trato pedagógico dado à Lei 10.639/03. Os entrevistados de Carmen acreditam que apenas após a obrigatoriedade trazida pela lei o assunto passou a ser tratado, mesmo que de forma bastante arestal. As temáticas que envolvem o racismo, a diversidade étnico-racial e o multiculturalismo são complexas e pouco tratadas nos cursos (e em seus currículos) de formação inicial e pouco oferecidas em cursos de formação continuada.

Nessa direção, além do mais, os cenários escolares estudados não favorecem a discussão e o tratamento do assunto, uma vez que as comunidades envolvidas não sofrem diretamente com a marginalização étnico-racial, atendendo um estamento de classe historicamente favorecido pela sua condição socioeconômica e pela cor da pele. As falas dos entrevistados mostram que a temática não faz parte do cenário escolar e que eles não estão preparados para trabalhar com o conteúdo. Uma dificuldade evidenciada é a de apresentar a Lei não apenas como mais um conteúdo, mas como parte “natural” do cenário de conhecimento produzido pela humanidade.

Como promover uma educação preocupada com a diversidade, os problemas de preconceito contra negros e sua autoafirmação por meio do ensino de conteúdos que valorizem a cultura africana e afro-brasileira em um contexto educacional e curricular tendenciosamente a favor das elites brancas? Seriam esses problemas relevantes para todos os grupos? Com muita propriedade, essas são questões levantadas neste livro.

Outro problema é a própria formação social e a constituição moral e ética dos professores que vão trabalhar com os conteúdos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. A autora demonstra como é difícil compreender que a Lei 10.639/03, mesmo sendo também resultado das lutas do movimento negro, problematiza, por meio da educação, o racismo no Brasil, suas repercussões e relações com as questões da diversidade e do multiculturalismo. Não se trata apenas de uma conquista daqueles que se organizaram, em comparação àqueles grupos marginalizados sem poder de atuação política que não conseguem avanços em suas lutas. Trata-se de uma conquista da população brasileira.

Cláudio Lúcio Mendes

INTRODUÇÃO

No atual momento histórico, a sociedade brasileira se encontra desafiada a construir uma nação baseada, de fato, nos princípios da igualdade e da justiça social. Diversos segmentos sociais reivindicam seus direitos de cidadania, no sentido de efetivar o acesso aos serviços e bens públicos. Nessa perspectiva mais abrangente, destaca-se a mobilização realizada pelo movimento negro e por organizações da sociedade civil mais ampla que buscam erigir políticas públicas, bem como a legislação que garanta o acesso à educação escolar, sobretudo de uma educação antirracista que valorize as heranças e os conteúdos culturais oriundos dos povos africanos, que tiveram presença expressiva na construção do Brasil.

As demandas e as lutas do movimento negro por uma educação antirracista culminaram na constituição do marco regulatório, considerado o indutor de uma política educacional voltada para o reconhecimento e a valorização da pluralidade/diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais. Esse marco regulatório compõe-se de uma legislação formada por um conjunto de documentos: a Lei nº 10.639/03; o Parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 03/04 (BRASIL, 2004), que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹; a Resolução CNE/CP nº 01/04, que explicita as obrigações dos entes federados com a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08.

A Lei nº 10.639/03 altera a LDB nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Desse modo, constata-se que a educação procura responder à mudança de mentalidade ocorrida na sociedade, por meio da constituição de nova legislação educacional.

O texto da Lei nº 10.639/03 é relativamente curto, mas direto em seus objetivos. Trata-se do estabelecimento de novas bases para a educação das relações étnico-raciais, do reconhecimento e da valorização

¹ O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana será designado neste trabalho Diretrizes Curriculares.

da cultura afro-brasileira na construção da sociedade. Essa legislação evidencia que a luta por uma sociedade pautada na justiça social implica promover e efetivar uma educação com fundamentos antirracistas baseada em valores de respeito e do direito à diferença que contemple tanto negros, quanto não negros. No art. 26-A, essa lei esclarece:

§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 políticas pertinentes à História do Brasil. (LEI nº 10.639/03)

A Resolução CNE/CP nº 01/04, que regulamentou a Lei nº 10.639/03, acatou o Parecer 03/04 elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira, principalmente aquelas que possuem programas de formação inicial e continuada de professores². (BRASIL, 2004, p. 1)

Tendo esse ponto de partida, indaga-se: de que modo se efetiva a mudança de perspectiva da sociedade no que tange ao trato da diversidade étnico-racial, no campo da educação, por meio dessa legislação? A discussão sobre a diversidade está ocorrendo nas escolas e na vida social?

Questões relacionadas à educação da população negra, ao racismo nos livros didáticos e rituais pedagógicos, à diversidade étnico-racial e à pluralidade têm sido objeto de pesquisas acadêmicas desde meados da década de 1980. Basicamente, todas essas investigações referem-se ao espaço da escola pública. Em consulta realizada no banco de dissertações e teses da Capes, não foi identificada nenhuma pesquisa que abordasse essas questões no campo das escolas privadas confessionais até 2012. Essa lacuna parece indicar que nas escolas privadas confes-

² Ao utilizarmos professor(es) e coordenador(es) pedagógicos, estamos nos referindo aos gêneros masculino e feminino.

sionais 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 discente é menor do que em escolas públicas. A Lei nº 10.639/03, ao modificar o art. 26 §4º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 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 confessionais.

Este livro contém dados que visam compreender como é realizado o trabalho pedagógico sobre a temática da diversidade étnico-racial em duas escolas privadas confessionais³ do município de Belo Horizonte, mais especificamente como a Lei nº 10.639/03 é incorporada nas práticas educativas dessas instituições. O objetivo é identificar os desafios, os limites do trabalho com essa temática e contribuir na elaboração de subsídios pedagógicos e teóricos para a formação de professores. Dentre os objetivos específicos, pretende: analisar como a diversidade étnico-racial está sendo trabalhada na escola privada confessional, em especial na aplicação da Lei nº 10.639/03; verificar como escolas confessionais implementam os dispositivos legais que estabelecem o trato com a diversidade e a pluralidade cultural na educação nacional; identificar, por meio de depoimentos de professores, os desafios que as escolas privadas confessionais enfrentam na implementação da temática étnico-racial no currículo escolar.

Essa investigação nos leva a contemplar um panorama mais abrangente do que a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas privadas confessionais, trata-se de compreender como uma instituição da esfera privada se responsabiliza na execução de uma legislação pública, em que medida a perspectiva de uma política pública se insere no âmbito privado e como este se compromete com sua implementação.

³ Visando preservar o anonimato das escolas pesquisadas, as autorizações de pesquisa expedidas por elas não foram anexadas ao livro. Para obter deferimento do Conselho de Ética para a realização desta pesquisa, fez-se necessário o devido cadastramento na Plataforma Brasil, ocasião em que vários documentos foram apresentados, entre eles as autorizações de pesquisa das escolas participantes desta investigação, denominadas Escola 1 e Escola 2.

Produção bibliográfica na área

Os estudos relativos à temática da diversidade étnico-racial passaram a ser alvo de interesse a partir das primeiras décadas do século XX e compreendiam diversas abordagens, com destaque ao reconhecimento, à valorização da identidade e ao patrimônio cultural e histórico dos africanos escravizados.

Muitas abordagens epistemológicas têm gerado a possibilidade de construir uma correlação entre a educação e a diversidade étnico-racial, o que permite compreender a importância e a influência dessa temática no espaço da educação escolar.

A temática da pluralidade cultural, bem como as formas de lidar com ela, tem sido um dos grandes desafios enfrentados pela escola, portanto trata-se de um fenômeno que está posto para o campo da educação. Nesse sentido, a produção acadêmica referente à diversidade étnico-racial e à educação é significativa e procura compreender como a temática reflete nas práticas pedagógicas, nos currículos escolares, na formação inicial e continuada de docentes, etc.

Em 1991, Luís Barcelos apresentou um abrangente levantamento sobre a produção acadêmica relativa ao negro brasileiro no período compreendido entre 1970-1990. A produção contabilizada até aquele momento sobre as relações raciais no Brasil perfazia um total de 2.700 trabalhos, entre teses e dissertações, nos programas de pós-graduação. Segundo o autor, esse número de fato representa um aumento nos estudos nesse campo, entretanto ainda é baixa a produção em uma temática complexa que por si só requer a construção de conhecimento e informações, principalmente na dimensão da exclusão e inclusão racial.

Conforme Gonçalves e Silva (2006, p. 100), em levantamento realizado no período entre 1981 e 1987, com foco na produção nacional (teses e dissertações), relativo aos estudos culturais e educação, a produção é por sua vez ainda menor. Há distribuição desigual dos estudos multiculturais nos programas de pós-graduação em Educação, pois há concentração de estudos desse tipo nas regiões sul e sudeste. No sentido de atualização dos dados para a quarta edição (2006), os autores consultaram o banco de teses e dissertações da Capes entre 1998 e 2004 e novamente verificaram

defasagem na produção sobre os temas multiculturais na área da Educação, como pode ser verificado na TAB. 1, onde as colunas dizem respeito ao “Ano” de produção, número total de pesquisas realizadas e efetivamente os estudos que tratam dos temas étnico-raciais:

TABELA 1
Produção, multiculturalidade e educação

Ano	De	Apenas
1998	186	6
1999	254	6
2000	311	14
2001	369	8
2002	419	13
2003	562	14
2004	512	15
Total	2.613	66

Fonte: GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 101.

No ano 2000, no I Congresso de Pesquisadores Negros, foi realizado o levantamento da produção nacional sobre o negro e a educação. Analisando a produção apresentada, argumentam os autores Barbosa, Silva e Silvério (2003 *apud* SILVA, 2009, p. 24) que:

Em primeiro lugar, chamaram nossa atenção a diversidade, o crescimento numérico e a excelência da produção. Em segundo lugar, a persistência de barreiras e a ausência de suporte ao desenvolvimento de pesquisas pretendidas pelos pesquisadores negros. (BARBOSA; SILVA; SILVÉRIO, 2003 *apud* SILVA, 2009, p.24)

Em artigo sobre o estado do conhecimento da produção acadêmica referente à temática da Educação e das relações raciais, Santos (2010, p. 9) delinea o quadro da produção nacional nos programas

de pós-graduação em Educação das instituições federais entre os anos de 2000 e 2010. A autora assinala que houve aumento significativo na produção sobre o tema no período investigado, embora pequeno, diante da necessidade de torná-lo mais presente e acrescenta que as pesquisas não transpunham o tom de denúncia. Os dados informam o aumento na produção entre 2006 e 2010, sendo 82% de dissertações, enquanto as teses apresentam percentual menor, 18%, apesar de denotar aumento na produção no período apresentado. A autora cita Gomes e Silva (2006) que apontam para a necessidade de pesquisas no campo da formação de professores.

No período investigado, a produção entre 2000 e 2005 é de 21%, ao passo que de 2006 a 2010 o percentual se eleva para 71%, indicando aumento expressivo de pesquisa nessa área. Em termos de abrangência e de conteúdo abordado, a produção da primeira metade da década pesquisada é relevante, pois trata de temas relativos à Educação e às relações étnico-raciais, tais quais: preconceito e discriminação; autoestima; negro, família e escola; gênero e formação de professores; livros didáticos; racismo; currículo; avaliação do rendimento escolar; cultura negra e famílias inter-raciais. As pesquisas relativas às relações raciais e ao currículo apresentam sensível aumento a partir do campo jurídico que trata, principalmente, das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial das escolas brasileiras (SANTOS, 2010).

No sentido de buscar mais informações a respeito da produção científica relativa à temática étnico-racial e a educação, foi realizado o levantamento no Banco de Teses, do Portal Capes, e estabelecidos, como período a serem pesquisados, os anos compreendidos entre 2003 e 2012, ano de implementação da Lei nº 10.639/03 até o mais próximo, isto é, 2012, em que as pesquisas já estariam disponibilizadas por meio do Portal.

Os critérios utilizados para escolha das instituições de ensino superior deveram-se ao fato de serem universidades referências no cenário nacional e de possuírem em seus quadros pesquisadores nas linhas relativas à educação e ao negro. Fizeram parte do levantamento teses e dissertações dos programas de pós-graduação das seguintes instituições: UFMG, UFMA, UFSCar, USP, UFPR, UFRGS, UFBA, PUC Minas, UFRJ,

UFPE. Procurou-se abarcar ao máximo os mais variados tipos de pesquisa nessa área, de maneira a poder arregimentar informações sobre a produção científica realizada no período analisado. Para tanto, os descritores utilizados foram: diversidade, étnico-racial, educação, negros, Lei nº 10.639/03, educação católica.

Quanto às temáticas, as pesquisas versavam sobre: formação de professores e diversidade, educação quilombola, Lei nº 10.639/03, cidadania e multiculturalismo, currículo e a questão étnico-racial, trâmite legal para a promulgação da Lei nº 10.639/03, movimento negro, etc. Busquei por aquelas que pudessem se aproximar do objeto desta investigação, ou seja, a diversidade étnico-racial em escolas privadas confessionais, especificamente relativa à implementação da Lei nº 10.639/03. Entretanto, não houve registro de entrada no Banco de Teses de pesquisas relacionadas à efetivação da Lei nº 10.639/03 em escolas privadas confessionais até o momento de finalização do levantamento realizado. De forma geral, foram encontradas referências sobre a regulamentação da Lei nº 10.639/03 em escolas públicas, mas não em escolas privadas confessionais. Portanto, foi verificada a existência de lacuna no que se refere às investigações sobre a efetivação da Lei nº 10.639/03 nas escolas desse segmento.

Desse modo, configura-se mais um elemento que aponta para a relevância na realização desta investigação que é, ao mesmo tempo, desafiador, pois se trata de empreender uma pesquisa para a qual, ainda, não há material bibliográfico disponível e de pesquisa que apoiem especificamente o objeto investigado.

Faz-se necessário, para tanto, o exercício de construir a tessitura entre os descritores privilegiados nesta investigação, ancorar-se nos autores que tratam do tema com as questões fundantes dessa temática, ao lado dos dados colhidos e analisados/interpretados, dialogando com a bibliografia no campo da educação católica e os documentos orientadores da Igreja.

Percurso pessoal

O tema escolhido para esta investigação vai ao encontro de minha experiência pessoal e profissional. Negra, com origem nas camadas populares, em meu processo de escolarização, a questão do negro nunca foi problematizada na escola, inclusive, fui alvo de discriminações por parte de colegas e também da própria escola, explicitada em sua estrutura de divisão das turmas, cujo tipo físico indicava em qual sala de aula e com qual professora o aluno estudaria. A escola, como espaço de socialização e convivência com a diferença, apresentou-se para mim de forma hostil, pois invariavelmente, ano após ano, encontrava-me em posição desprivilegiada em relação a outros alunos que, mesmo sendo pobres, recebiam melhor tratamento por serem brancos.

Em meu percurso formativo, a decisão de fazer um curso de graduação foi uma decisão absolutamente individual, sem qualquer orientação advinda de meu contexto sociofamiliar. Isso significa dizer que me tornaria a primeira pessoa com ensino superior em meu núcleo familiar. No entendimento dos meus pais, o compromisso com a escolarização dos filhos iria até o ensino médio completo, encerrando nesse ponto suas responsabilidades, pois, por necessidades financeiras, deveríamos adentrar ao mundo do trabalho, obviamente em ocupações subalternas, com baixa remuneração, por não termos qualquer experiência trabalhista e também pelo grau de escolarização.

Quando tomei a decisão de cursar o ensino superior, esse fato causou espanto nos meus familiares que, por não terem noção do que isso significava, só perceberam quando fui aprovada no vestibular. Minha aprovação motivou meus outros irmãos a retornarem aos estudos, que eles haviam abandonado por falta de perspectiva. Ao me verem na universidade pública, eles buscaram fazer suas graduações, mesmo em instituições privadas de ensino, por meio de programas governamentais de financiamento estudantil. Por terem prosseguido nos estudos até o ensino superior, dois foram aprovados em concursos públicos em bons cargos e outra irmã é profissional liberal bem estabelecida. Para famílias negras e pobres, a educação ainda é o meio pelo qual podem alcançar alguma mobilidade social.

Busquei por conta própria informações sobre cursos, universidades e vestibulares. Com isso tomei a decisão de cursar Ciências Sociais; essa opção seguiu na direção da minha experiência de mundo até aquele momento, pois queria compreender e atuar de forma interventiva na sociedade. Frente a minha realidade, somente poderia cursar uma universidade pública, mas não tinha também condições para pagar um curso preparatório. Estudando da forma que pude, fui aprovada no vestibular de uma universidade pública. A questão étnico-racial acompanhou-me durante a graduação, tanto pelo lado de ser uma das poucas negras na turma, quanto pelo fato de escolher como tema de minha monografia de curso as religiões afro-brasileiras.

Com relação à minha trajetória profissional, tive experiência como professora de Sociologia na educação pública e como educadora social em projetos comunitários, que ampliaram minha percepção de mundo, pois verifiquei que eu estava diante de problemas sociais profundamente arraigados na sociedade brasileira, na qual crianças, adolescentes, jovens e adultos, pobres e negros estão expostos cotidianamente aos mais variados tipos de violência, ao abandono escolar (baixa escolarização), à pobreza extrema, à falta de perspectiva de futuro, à realidade de um presente desalentador, entre tantas outras mazelas.

Tive como experiência marcante o trabalho na Organização Não Governamental (ONG) “Associação Nacional Casa Dandara”, com ação voltada para a valorização da cultura afro-brasileira. Por meio dessa experiência, pude conhecer o interior dos movimentos de organização da população negra, suas lutas por educação pública de qualidade, por valorização da cultura, defesa e garantia dos direitos de crianças e adolescentes e por políticas públicas de acesso à educação, saúde e cultura. Desse modo, fui conformando minha identidade étnico-racial, pois me colocava diante daquilo que eu não sabia definir no início, mas que fazia parte de mim, isto é, minha indignação frente às desigualdades sociais produzidas em relação à cor da pele dos sujeitos.

Somada a essa experiência, outro trabalho relevante que desenvolvi se deu em um programa de pré-vestibular comunitário para jovens e adultos das camadas populares, desenvolvido por uma instituição católica, cujo princípio voltava-se para a luta pelo acesso da população negra

ao ensino superior, principalmente o público. As ações empreendidas qualificaram meu desenvolvimento profissional, pois as discussões versavam sobre ações afirmativas, sistema de cotas raciais, ideologia meritocrática, educação antirracista, Estatuto da Igualdade Racial, enfim, temas que contribuíram na conformação do meu objetivo em retomar os estudos. As dimensões da educação e da diversidade étnico-racial conferiram sentido à teia de significados que me constituíram como sujeito e cidadã comprometida com um mundo mais justo e igualitário.

Retornar à universidade por meio do mestrado constituiu-se uma forma de promover o diálogo entre a prática e a teoria, de estabelecer o movimento dialético da práxis que oxigena nossas convicções políticas. Para tanto, cursar o mestrado em Educação apresentou-se como uma possibilidade concreta, real de realizar esse exercício, principalmente no que se refere à interface entre a educação e a diversidade, especificamente a dimensão da implementação da Lei nº 10.639/03.

Todavia, retomar os estudos, após anos de conclusão da graduação, é um desafio para todos que tomam essa decisão, pois a essa altura já estamos no mundo do trabalho, somos pais e provedores. Porém, destacam-se as desigualdades de acesso e de oportunidades em que mulheres negras e pobres estão submetidas em nossa sociedade de caráter excludente, estas se encontram no lugar mais baixo na escala da desigualdade social, inclusive recebendo os menores salários⁴. Parto do lugar de quem conhece tal situação, pois a vivo cotidianamente.

As condições de produção da pesquisa esbarram em fatores que dizem respeito às condições concretas de sobrevivência. Minha carga horária de trabalho semanal é no total de 44 horas, somada às horas extras com atividades que ocorrem em fins de semana ou horários noturnos. Esse trabalho possibilita manter dignamente minhas condições de vida, inclusive o suficiente para realizar o mestrado em outra cidade, o que despendeu de minha parte recursos para custeio de transporte, hospedagem, alimentação e material didático.

⁴ Dados publicados em 2012 pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) mostram que são 498.521 empregos formais de mulheres negras contra 7,6 milhões de mulheres brancas e 11,9 milhões de homens brancos. Além disso, a mulher negra ganha, em média, R\$790,00, e o salário do homem branco chega a R\$1.671,00, ou seja, mais que o dobro.

Diante dos compromissos financeiros que possuo não poderia pedir demissão do meu emprego e concorrer à bolsa de estudos, pois seu valor não seria suficiente para custear minhas despesas mensais. Além disso, tenho dez anos de trabalho nessa instituição, um pedido de demissão acarretaria prejuízos no recebimento das verbas rescisórias. A instituição liberou-me do trabalho para a frequência às aulas, com o propósito de cumprir os créditos obrigatórios e eletivos. Entretanto, tenho o compromisso de oferecer algum retorno que compense esse precedente, por meio da elaboração de produtos referentes à temática pesquisada, quer seja na forma de cartilha, quer seja em proposta de curso, artigos, dentre outros.

Percurso da pesquisa

Esta etapa, relacionada ao campo da investigação, foi realizada por meio de registro das situações vivenciadas, de maneira a conferir veracidade, honestidade aos resultados obtidos e “sinceridade metodológica”. Assim, a apresentação dos resultados atenderá uma das exigências fundamentais da pesquisa de campo, tal qual nos apresenta Malinowski na sua clássica obra *Argonautas do Pacífico Ocidental* quando afirma: “Os resultados da pesquisa científica, em qualquer ramo do conhecimento humano, devem ser apresentados de maneira clara e absolutamente honesta” (MALINOWSKI, 1984, p. 18).

Essa descrição se aproxima do método etnográfico, no qual “o relato honesto de todos os dados é talvez ainda mais necessário que em outras ciências, infelizmente nem sempre contou no passado com um grau suficiente deste tipo de generosidade” (MALINOWSKI, 1984, p. 18). Nesse sentido, a descrição do percurso visa evidenciar as dificuldades e os significados que emergem da relação entre os sujeitos da pesquisa.

Por vezes, nas entrevistas, percebe-se certa dificuldade dos sujeitos em pronunciarem as palavras “raça”, “racial”, “negros”, “temática étnico-racial”, dentre outras. Mesmo aqueles que demonstravam certa abertura ao tratarem do tema referiam-se à discussão racial como “isso” ou “disso”. Podemos pensar analiticamente que os pronomes demonstrati-

vos “isso” e a contração da preposição “de” substituem na linguagem o “assunto” ou “sujeito” do discurso.

Os entrevistados ocultam a questão racial por meio da utilização dos pronomes. A recorrência sugere uma ocultação linguística, podendo ser uma manifestação em termos da linguagem de algo, por exemplo, da dificuldade no trato com a diversidade. Expressam em suas falas padrões culturais na construção das relações sociais marcadas pelo racismo, pelo preconceito e pela discriminação que, uma vez introjetados pelos sujeitos sociais, tornam-se comuns e até mesmo alcançam o patamar do “normal” ou do natural diante de posturas e discursos racistas.

Este livro tem início com a Introdução, que procura localizar o contexto da pesquisa a partir do percurso pessoal e profissional que gerou o interesse por desenvolver a temática desta investigação. O levantamento da produção bibliográfica, somado à realização de pesquisa na Capes, referente à educação e relações étnico-raciais, visa a certificar a ocorrência de investigação científica sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 em escolas privadas confessionais.

O Capítulo “Conformação do problema da pesquisa a partir dos marcos regulatórios” apresenta a conformação do problema da pesquisa a partir dos marcos regulatórios referentes à Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Constituição de 1988. O quadro teórico fundamenta-se nas categorias da diversidade, cultura, identidade, multiculturalismo e globalização relacionados com o campo educacional.

O Capítulo “O campo de pesquisa – as escolas investigadas” traz os dados do campo investigado, por meio da análise das respostas dadas pelos entrevistados ao questionário, bem como a caracterização das escolas, projetos educativos, acervo das bibliotecas.

O Capítulo “Igreja católica, educação e diversidade – dos eventos eclesiais à militância negra” traz a descrição dos documentos da Igreja Católica em sua relação com a educação e a diversidade, a fim de identificar como reverberam nas propostas educativas das escolas investigadas.

O Capítulo “A lei nº 10.639/03 e sua compreensão nos discursos dos professores e coordenadores pedagógicos” conforma a análise dos

dados, tendo por base os arranjos teóricos construídos, a partir das categorias identificadas, tanto no questionário quanto na entrevista, de maneira a permitir delinear a compreensão dos sujeitos investigados a respeito da Lei nº 10.639/03, bem como das práticas pedagógicas por eles realizadas.

Por fim, o Capítulo “Considerações finais” considera o quadro teórico que sustenta a investigação, assim como destacam elementos da análise dos dados que retomam os pressupostos iniciais.

CAPÍTULO 1

CONFORMAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA A PARTIR DOS MARCOS REGULATÓRIOS

Esta investigação tem por objetivo compreender como a temática da diversidade étnico-racial é desenvolvida em duas escolas privadas confessionais para identificar as formas pelas quais a Lei nº 10.639/03 – o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira – como está sendo implementada, quer por meio das práticas pedagógicas realizadas, quer no âmbito de seus currículos, a fim de contribuir para a elaboração de subsídio pedagógico e teórico para a formação de professores. Trata-se da temática étnico-racial e sua interface com o campo da educação católica. As legislações em vigor (Constituição Federal 1988, LDB nº 9.394/96, e Lei nº 10.639/03) servem-se do termo pluralidade, afirmando a relevância da presença dos diversos grupos étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira. O conceito de diversidade percorrerá todo o processo investigativo, com foco em como a escola privada confessional desenvolve seus trabalhos considerando a presença da diferença em seu interior.

A partir de alguns eventos ocorridos no interior da igreja, como o Concílio Vaticano II (1962-1965), que muda as estruturas eclesiais, seguido das Conferências de Medellín (1968) e de Puebla (1979), que reverberam nas Conferências de Santo Domingo (1992), e de Aparecida (2007), evidencia-se a 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, em que constata as profundas desigualdades sociais existentes no continente – sendo que, na Conferência de Puebla (1979), a igreja se posiciona em fazer a opção preferencial pelos pobres. 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.

Os movimentos sociais no Brasil têm seu momento de maior evidência durante as décadas de 1970 e 1980, na esteira dos movimentos eclesiais progressistas. Dentre eles, o movimento negro, que passa a reivindicar reconhecimento e valorização do negro na construção da sociedade brasileira, na luta antirracista e o respeito aos seus direitos de cidadania. Na transição para a década de 90, recrudescem as denúncias diante do quadro de desigualdades, cobram-se da sociedade e também do Estado brasileiro respostas efetivas para o combate ao racismo e para a promoção social de negros e negras.

A Igreja Católica, nesse contexto, acompanha tal mobilização social, tendo participação efetiva de setores específicos da instituição junto a diversos segmentos sociais (mulheres, indígenas, criança e adolescente, sem-terra, negros, etc.) na defesa e garantia de seus direitos. Essa linha de atuação remonta à criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1952, em que vemos surgir grupos de teólogos, padres e lideranças eclesiais vinculados à Teologia da Libertação. Representando a tendência de aproximação com as classes “dominadas”, no interior da Igreja, a CNBB alojava a linha “progressista” e passa a ser defensora dos direitos humanos (VALENTE, 1994, p. 40).

No ano de 1978, vemos surgir a formação de um grupo negro ligado à Igreja Católica. Setores “progressistas”⁵ em seu interior propõem a realização de um trabalho pastoral com o negro, muito em função do receio da expansão da religiosidade popular. Em preparação da Conferência Episcopal dos Bispos da América Latina, realizada em Puebla, a CNBB criou o grupo de trabalho para discutir a situação do negro no Brasil.

Nesse mesmo ano, assistimos à reestruturação do movimento negro que ocorreu a partir da constituição do Movimento Negro Unificado (MNU) que, por sua vez, assumiu política e ideologicamente uma crítica

⁵ A Igreja Católica Progressista é um conjunto de organizações e indivíduos inspirados pela Teologia da Libertação e engajados em realizar mudanças profundas na Igreja Católica e na sociedade. Ao contrário do que aconteceu em países latino-americanos, no Brasil, a Igreja Católica Progressista esteve e está presente em todos os níveis da Igreja. Dentre os progressistas, encontram-se cardeais, bispos e padres, além de ordens e congregações (LEVY, 2009, p. 177).

mais radical contra o racismo e o mito da democracia racial no Brasil, buscando formas de intervir no campo da educação, por intermédio da qualificação de militantes dentro das universidades. É na confluência das mudanças sociais que veremos surgir no interior da Igreja Católica a ação dos negros reivindicando espaço para sua expressão particular em vivenciarem a “palavra de Deus”, por meio da constituição do Grupo de Consciência Negra (GRUCON), posteriormente com os Agentes de Pastoral Negros (APNs). Segundo Valente (1994, p. 41), esses dois grupos podem ser considerados como pertencentes a correntes ideológicas do Movimento Negro.

Os Agentes de Pastoral Negros (APNs) propuseram alterações litúrgicas nas celebrações com a inclusão de elementos de matriz africana. A igreja foi provocada a refletir sobre a especificidade da presença de clérigos e leigos negros em seu interior, no lugar que ocupavam na hierarquia eclesial, e a considerar as manifestações da cultura negra.

Relativo às ações da Igreja Católica no campo da educação, certas frentes de trabalho são implementadas, por exemplo, algumas escolas católicas acolheram em horário noturno a educação na modalidade de Jovens e Adultos (EJA). Na década de 1990, tivemos em grande proporção iniciativas de pré-vestibulares comunitários/alternativos, voltados para o atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade social, realizados em parcerias com comunidades empobrecidas. Alguns desses pré-vestibulares deixavam clara a opção por trabalharem preferencialmente com a população negra na promoção do acesso ao ensino superior.

Diante desse cenário, podemos indagar: será que essas mudanças chegaram às escolas privadas confessionais? Seus currículos apresentam alguma reflexão em torno da diversidade étnico-racial? Qual é a compreensão da diversidade étnico-racial pelos professores das escolas privadas confessionais?

Podemos alargar essas questões e buscar compreender de que maneira é possível desenvolver o trabalho com a temática étnico-racial em escolas privadas confessionais, que educam a classe de alto poder aquisitivo, majoritariamente, composta por brancos. Como inserir essa temática em seus currículos? Quais seriam as bases eclesial/pastoral das escolas pesquisadas para assumirem o compromisso de uma educação

antirracista, pautada na pluralidade cultural? Os professores conseguem dar conta da discussão da temática com as exigências de cumprimento dos conteúdos regulares?

Na compreensão de Gomes e Silva (2002, p. 23), a diversidade é constituinte do processo e formação humana, estando presente em todos os lugares e dimensões. A sociedade tem por base de sua constituição o pluralismo e a multiculturalidade, que reverberam no espaço escolar. A comunidade educativa é formada por sujeitos das mais diversas origens, com seus respectivos repertórios de vida que, por sua vez, são resultado do acúmulo de diferentes grupos sociais/culturais que possuem formas próprias de expressarem sua presença no mundo. Na escola, as diferenças se atritam, se reconhecem e se constroem em uma convivência, prenhe da riqueza e beleza, resultada desse encontro.

As autoras Gomes e Silva (2002, p. 26) reforçam que a discussão da diversidade na educação é resultado da ação dos sujeitos e dos movimentos sociais comprometidos com a construção de espaços públicos que promovam o tratamento democrático e igualitário na diferença. Desse modo, as questões das diversidades de gênero, de orientação sexual, de pertencimento religioso, de classe, de geração e de raça estão postas para a sociedade e reverberam na escola como desafio da prática pedagógica, pressionando o trabalho docente no sentido da formação do cidadão.

A diversidade étnico-racial nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também, culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes. (GOMES; SILVA, 2002, p. 25)

Isso significa que a visão tradicional que considera a escola como um espaço universal e homogêneo, como transmissora de cultura, formadora de pensamentos e voltada para o processo de ensino e de aprendizagem não contempla com justiça os diferentes sujeitos sociais que nela estão inscritos. Há de se manter o vínculo da experiência de vida dos alunos, a seus quadros de referência familiar, social e cultural. Nessa direção, a escola passa a ser considerada como espaço sociocultural.

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 2009, p.136)

Acompanhando essa dimensão da escola como espaço sociocultural, Gomes (2001, p. 83) assinala a relação complexa que existe entre educação, cidadania, etnia e raça. Segundo a autora, a questão da diversidade envolve aspectos profundos relacionados ao cotidiano, à prática e às vivências da população negra e branca do país. Desse modo, a educação diz respeito ao desenvolvimento humano; ao passo que a educação escolar é a instituição responsável pelo trato pedagógico, do conhecimento e da cultura. Nessa articulação complexa relativa ao trato pedagógico da diversidade, não é suficiente realizar ações por meio de temas transversais, mas levar para a centralidade do debate a questão racial na prática pedagógica no ambiente escolar, de forma a visar políticas educacionais comprometidas com a justiça social.

É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um equívoco. Em alguns momentos as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. (...) Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e por isso possuem uma uniformidade de aprendizagem, de cultura e de experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais, e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação. (GOMES, 2001, p. 86)

O fato é que a escola e suas propostas curriculares não são neutras. Ao tratar como igual os desiguais, o processo educativo silencia as diferentes subjetividades presentes no espaço escolar, que por sua vez é

repleto de intencionalidade. Portanto, existem opções culturais e ideológicas que reverberam uma política de valores e controlam os significados construídos pelos sujeitos.

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. (APPLE, 2006, p. 103-104)

A educação escolar, nesse contexto, seja pública ou privada confessional, vê-se diante dos desafios de reelaborar concepções e ações concernentes à implementação de novas perspectivas educativas que possibilitem construir relações sociais pautadas no respeito à diferença e na valorização do pluralismo/diversidade cultural, princípios garantidos na Constituição de 1988, que nos seus objetivos fundamentais institui:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

É inegável que as bases legais, éticas e epistemológicas da Constituição de 1988 fundamentam uma sociedade que deve ser construída a partir dos princípios de igualdade, justiça, solidariedade e da pluralidade cultural. Nesse sentido, a escola como agência privilegiada de socialização, independentemente do seu caráter público ou privado confessional, é desafiada a tomar os preceitos constitucionais não apenas em seu projeto político-pedagógico, mas, sobretudo, no desenvolvimento curricular.

O texto do preâmbulo da Constituição Brasileira, que elege a igualdade como valor supremo “de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”, e proíbe todo tipo de discriminação, não é autoaplicável no contexto educacional, pois além de uma legislação infraconstitucio-

nal carece de dispositivos teóricos e pedagógicos para se tornar efetivo no currículo. Dessa forma, o art. 3º, em seu inciso IV, assevera como objetivo da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988), no entanto, para se efetivar como preceito constitucional, precisa ser compreendido como uma obrigação legal. Isso pode-se traduzir como certa provocação à escola, como agente de valorização da diversidade, do combate às práticas racistas e de outras formas de discriminação, além de reafirmar seu compromisso com uma sociedade antirracista.

Tal qual a escola pública, a escola privada confessional, como parte do sistema de ensino, é provocada, por meio da Lei infraconstitucional nº 10.639/03, a voltar o seu olhar e sua ação para a temática da diversidade étnico-racial, que se faz presente em seu interior e na sociedade mais abrangente. Assim, pode-se questionar se as escolas privadas confessionais estão lidando com a questão específica da lei, que é sobre uma educação antirracista voltada para a questão do negro ou se tangenciam tal debate ao discutirem a temática da diversidade de forma mais ampla não lhe conferindo o devido acento.

As mudanças ocorridas na sociedade vão ganhando materialidade em legislações e normatizações infraconstitucionais e documentos que estabelecem diretrizes para a educação. Entre eles temos a LDB nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03; os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Normas) para a educação étnico-racial e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana (Normas).

A LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte

diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (BRASIL, 1997, p. 14)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados entre 1995 e 1996, por meio da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e oferece uma base nacional comum de conteúdos a serem ministrados, mas que ao mesmo tempo é flexível, na medida em que cada região pode adaptar-se a sua realidade local. A valorização da diversidade cultural permeia o documento de forma geral, sendo que a temática da pluralidade cultural é tratada como tema transversal.

Mesmo que a pluralidade/diversidade venha transversalmente, há um volume dedicado especificamente a essa temática, o que demonstra, a despeito das críticas realizadas, a compreensão irremediável pelo Ministério da Educação da imperiosa necessidade de trazer para o sistema educacional essa discussão e de orientações para a resolução de problemas causados pelo não reconhecimento e valorização dos diversos grupos étnico-raciais presentes na sociedade mais abrangente. Partem do princípio de que respeitar e valorizar a pluralidade/diversidade cultural, principalmente étnico-racial, é importante para o fortalecimento da democracia, assim fica sinalizado no início do documento:

A temática da 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, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e, algumas vezes, paradoxal. (BRASIL, 1998b, p. 121)

Com essa perspectiva, os PCNs procuram desconstruir a ideia da miscigenação como um processo ausente de conflitos e aponta para os diversos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira. Em sua apresentação, há referência às diferentes etnias e imigrantes de diversos países que contribuíram para a conformação da nossa sociedade.

Os PCNs apresentam avanços e limites, no primeiro sentido, reflete por parte do governo federal ações concretas referentes à atenção à diversidade, resultado de mobilização e pressão por parte do movimento negro; no segundo sentido, é limitado, pois ainda reflete uma visão universalista de educação (GOMES, 2009, p. 40).

1.1 Lei nº 10.639/03

A Lei 10.639/03 alterou a LDB nº 9.394/96, ao estabelecer a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino públicas e privadas. Trata-se de uma de ação afirmativa compreendida no âmbito político, porém não na esfera jurídica, uma vez que ações afirmativas são implantadas por um período de tempo definido. Representa o resultado da luta do movimento negro por valorização, reconhecimento e afirmação de direitos no que diz respeito à educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam para a inserção da educação das relações étnico-raciais nas políticas estaduais e municipais, no sentido de um conjunto de ações afirmativas com o intuito de combater o racismo e as discriminações que atingem o negro. As Diretrizes asseveram:

A Lei 10.639/2003 e, posteriormente, a Lei 11.645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São Leis Afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos. (BRASIL, 2004, p.7)

Assim, as Diretrizes Curriculares explicitam orientações de âmbito nacional, ao aprofundarem no conteúdo da Lei nº 10.639/03. Dessa forma, estão inseridas em um contexto político e social abrangente, pois fazem parte das “políticas de reparação, reconhecimento e valorização de ações afirmativas” (BRASIL, 2004, p. 11).

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. (BRASIL, 2004, p. 13)

O texto das Diretrizes Curriculares afirma que cabe ao Estado promover e incentivar as políticas de reparações e adverte para seu papel de protagonista no processo de execução dos programas de ações afirmativas. Embora o documento explicita que essas políticas estão voltadas à educação dos negros para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar, a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro não se refere apenas à questão do negro, mas a todo o conjunto da sociedade brasileira, envolvendo em especial o sistema de ensino público e também privado confessional.

Quanto às políticas de reconhecimento, assinalam que as práticas pedagógicas implicam promover justiça social, na garantia de direitos iguais, quer sejam civis, quer sejam culturais, quer sejam econômicos. As Diretrizes Curriculares afirmam a necessidade da constituição de programas de ações afirmativas, ou seja, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, voltadas à reparação de desvantagens de determinado grupo social historicamente excluído e discriminado (BRASIL, 2004, p. 13).

Segundo Gomes (2012, p. 8), a Lei nº 10.639/03 e seus dispositivos legais (Parecer CNE nº 03/04 e Resolução CNE/CP nº 01/04) colocam frente a sociedade brasileira o imperativo de uma mudança que se quer estrutural e também simbólica na perspectiva do reconhecimento da diversidade e desigual distribuição de oportunidades sociais a que estão submetidos determinados segmentos da sociedade. Para a autora, a Lei nº 10.639/03

introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades, de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à diferença. (GOMES, 2007, p. 106)

A promulgação da Lei nº 10.639/03, embora diga respeito à valorização da cultura afro-brasileira, da participação do negro na construção da sociedade e da necessidade de estabelecer novas bases para a educação das relações étnico-raciais, aponta para que esta seja uma demanda vinculada à sociedade mais abrangente. Se a sociedade deseja vivenciar situações de diminuição das desigualdades sociais, há de comprometer-se com uma educação antirracista.

Acredita-se que a superação do racismo e da desigualdade racial possibilitará transformações éticas e solidárias para toda a sociedade e permitirá o efetivo exercício da justiça social e da cidadania que respeite e garanta o direito à diversidade. (GOMES, 2007, p. 102)

Na medida em que a Lei nº 10.639/03 sustenta a necessidade de estabelecer a educação das relações étnico-raciais, novas práticas pedagógicas podem ser experienciadas, de modo a buscar compreender e alterar as relações de dominação e exclusão que se fazem presentes nas relações sociais, capazes de gerarem novo desenho na correlação de forças políticas e econômicas entre os diferentes grupos étnico-raciais.

Como marco regulatório principal da educação das relações étnico-raciais, a Lei nº 10.639/03 está ancorada na Resolução nº 01/04, que acatou o Parecer nº 03/04, elaborado pelo Conselho Nacional da educação (CNE), que se fundamentou na Constituição de 1988 e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A nova legislação acrescentou estes dois artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96):

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo Primeiro – O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo 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.

Parágrafo segundo – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

(...)

Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003, p. 1)

Em 2008, o Ministério da Educação lançou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o objetivo de fortalecer e institucionalizar a adoção da Lei nº 10.639/03 no sistema de ensino. Embora a lei tenha sido promulgada e haja as orientações para sua implementação, associada ao Parecer e a Resolução que a acompanham, ela não foi implementada de forma efetiva, conforme demonstra a pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003” (2012), encomendada pela UNESCO/MEC.

Para enfrentar esse desafio, os objetivos específicos do Plano são desenvolver ações estratégicas para a formação de gestores e professores, promover pesquisas e produção de materiais didáticos sobre a temática, além de construir indicadores para acompanhar a implementação da lei em âmbito municipal, estadual e federal (BRASIL, 2009, p. 17).

Várias críticas são feitas à Lei nº 10.639/03, daqueles que a consideram válida, mas avaliam que houve diversos vetos à proposta original, por exemplo, a reserva de 10% da carga horária das disciplinas de História do Brasil e Educação Artística para a temática racial; à não inclusão da temática indígena (em 2008, há nova alteração da LDB nº 9.394/96 com a inserção da educação indígena pela Lei nº 11.645/08) e de outros grupos étnicos. Especialistas da educação a consideram impositiva, ferindo o princípio de flexibilização da LDB, já que contemplava o princípio da diversidade (NUNES, 2010, p. 71).

A Lei nº 10.639/03, com seus dez anos completos, ainda não foi devidamente implementada em todo o sistema de ensino, tanto público quanto privado. São dificuldades de ordens diversas como: ausência de orçamento público, incluir a temática racial na formação inicial e continuada de professores, estabelecer a revisão dos currículos, comprometimento da gestão escolar com a inclusão da diversidade étnico-racial no projeto político-pedagógico, adequação das licenciaturas e cursos de Pedagogia, etc. Ainda que diante desse cenário de desafios, a lei não se configura como letra morta, ao contrário, demonstra que a celeuma do racismo necessita ser vencida de forma imperiosa.

1.2 Globalização e diversidade cultural

O contexto global atravessa um período de transformações complexas, profundas e aceleradas. Mudanças de variadas ordens estão ocorrendo no mundo contemporâneo por meio da introdução e penetração de novas tecnologias, das alterações das relações no mundo do trabalho, do incentivo exacerbado ao consumo, das novas tendências culturais, da aceleração no processo de comunicação, de novos desenhos da política mundial. Enfim, efeitos do fenômeno da globalização, que por sua natureza complexa e imprecisa, envolvem processos e tendências muito diversos que afetam nossa forma de entender o mundo e as ocorrências da vida cotidiana.

Essas mudanças proporcionam conquistas e apresentam avanços, contudo o acesso a essas inovações continua concentrado em determinada parcela privilegiada da sociedade. Parte considerável da população mundial ainda vive em situação de pobreza extrema, refletindo a manutenção da concentração da renda e dos meios de produção. Nessa medida, os benefícios proporcionados por essas inovações não chegam a ser consumidos por essa parcela. Ao contrário, assistimos a um movimento de refluxo no qual há o crescimento dos níveis de pobreza mundial. Depreende-se desse cenário que, se o processo da globalização por um lado amplia as possibilidades da sociedade em termos das inovações tecnológicas, por outro expõe sua face de exclusão que agudiza as desigualdades sociais.

Diante desse quadro, as opiniões se dividem em termos dos efeitos da globalização: de um lado temos aqueles que destacam seus aspectos positivos, como o aumento na abrangência da democracia e a luta pela garantia dos direitos humanos; de outro lado, como negativos, são apontados os seguintes fatores: aumento das desigualdades sociais que geram exclusão, desemprego e ausência dos trabalhadores organizados como força política.

A globalização, de acordo com Hall (2006, p. 67), é um complexo de processos e forças de mudança que, por conveniência, recebe essa denominação. O autor traz o argumento de Anthony McGrew (1992) ao afirmar que

a “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. (HALL, 2006, p. 67)

O processo de ocorrência dos eventos em escala mundial incide sobre a construção das identidades culturais, conforme Hall (2006, p. 67-68). As identidades, nesse contexto, não são fixas e tampouco determinadas, apresentam fluidez e não se limitam às fronteiras geográficas; são fragmentadas em diversas outras identidades, tais como: classe, gênero, etnia, raça e nacionalidade.

Esse fenômeno de caráter mundial, que interfere na dimensão econômica, também influencia o campo cultural. Conforme Lopes e Santos (1997, p. 30-31), a globalização da cultura, com o desenvolvimento dos diversos meios de comunicação, criam grupos que se identificam com o objetivo de tornarem-se consumidores, porém, ao mesmo tempo, ameaçam a afirmação cultural de diferentes grupos sociais. Assinalam, ainda, que se trata de uma estratégia no plano econômico ao buscar homogeneizar culturas diferentes, porém essa ocorrência não se faz sem tensão, uma vez que existe uma tendência de resistência à massificação do consumo, que demanda uma produção que leve em conta a diversidade de estilos de vida. Corroborando tal argumento, Valente (1999,

p. 10) afirma que movimentos de reação a essa realidade produtora de desigualdades ocorrem com frequência, com destaque para os conflitos nos campos cultural e racial baseados na dimensão da “diferença”.

As questões suscitadas pela diversidade cultural refletem na esfera educacional, em termos da construção do currículo escolar, da formação dos professores e das práticas pedagógicas. Pode-se, portanto, indagar: qual tipo de cidadão a escola pretende formar? Aquele capaz de conviver positivamente com as diferenças? Cabe à escola formar sujeitos aptos a viverem em um mundo constituído por identidades plurais? Como o processo de constituição das identidades culturais é tratado pela educação privada confessional e seu currículo? Essa pergunta nos provoca compreender como a identidade e a diferença se conformam em nossa sociedade marcada pela diversidade cultural.

Não se pode compreender o ser humano sem levar em conta sua complexa totalidade e considerar a natureza do contato entre sociedades/grupos que trazem a marca da diferença. Há de se levar em conta o processo histórico na contextualização da diversidade, pois essa dinâmica engendra as diferenças e a significação simbólica que lhes são atribuídas (GUSMÃO, 2011, p. 35).

Segundo Silva (2011, p. 76), a identidade e a diferença são construídas socialmente e possuem uma relação não de contradição/oposição, mas de complementaridade. Afirma que a identidade não é fixa, homogênea e nem definitiva, sendo, sim, a medida em que é uma construção, resultante de uma relação. Como componente de um mesmo contínuo, a diferença também se constitui num processo histórico, ininterrupto e dialético. A identidade e a diferença não são dadas, preexistentes, mas, sim, fruto de uma produção social, sendo criadas e recriadas constantemente por meio do contato entre diferentes culturas.

Na perspectiva de McLaren (1997, p. 72-73), a lógica da democracia sob o jugo do capitalismo diz respeito à criação de identidades formais que passam a ilusão de conformarem uma identidade, na medida em que apagam as diferenças. Os indivíduos são “desnudados de suas culturas”, com o objetivo de tornarem-se cidadãos puros e transparentes. Nesse processo, as pessoas são dominadas e abandonam suas “identidades positivas”, racial ou étnica, constrói-se a universalidade do dominador, que

cria uma ideia reguladora de cultura. Para McLaren, opera-se com a lógica do “sujeito universalizado branco”, e esse sujeito se autolegitima, na medida em que tem presença hegemônica no mundo. A fim de elucidar essa afirmação, o autor cita Joan Copject (1990, p. 30), utilizando-se do modelo norte-americano, o qual, porém, pode ser tomado para as sociedades democráticas de forma geral:

A democracia é o quantificador universal através do qual a América do Norte – o “caldeirão”, a “nação dos imigrantes” – constitui-se enquanto nação. Se todos os nossos cidadãos e cidadãs podem ser considerados norte-americanos, isto não se deve ao fato de dividirmos quaisquer características positivas, mas, ao invés disso, por ter-nos sido dado o direito de nos despirmos destas características, de nos apresentarmos descorporificados diante da lei, conseqüentemente eu me torno um cidadão. Esta é a lógica peculiar da democracia. (COPJECT *apud* MCLAREN, 1997, p. 72-73)

McLaren argumenta sobre a necessidade de as pessoas repensarem as relações entre identidade e diferença, de modo a compreenderem a etnicidade como uma política de localização e de enunciação, ou seja, o sujeito precisa se posicionar para dizer alguma coisa, pois é do lugar de onde se fala que seu discurso ganha legitimidade.

O processo de afirmação da identidade e a marca da diferença estão sempre associados ao ato de incluir e excluir, pois demarca fronteiras e realiza a distinção entre o que fica dentro e o que fica fora. Essa separação reafirma relações de poder e de autoridade, significa classificar e hierarquizar o mundo social entre “nós” e “eles”. Afirma McLaren (1997) que a identidade e a diferença dizem respeito à atribuição de sentido ao mundo social e também à disputa e luta em torno dessa atribuição.

Essa classificação entre “nós” e “eles”, que diz respeito às características da língua e do pensamento ocidental, é denominada por oposições binárias, tais como: branco/preto, bom/ruim, normal/perturbado. Sendo o primeiro termo sempre privilegiado, ele é o termo definidor não só do significado social, mas também de uma hierarquia dependente, isto é, a ideologia dominante faz parecer que o segundo termo, digamos, a parte que se expressa como desprivilegiada, está fora do primeiro termo, e até

mesmo em frontal oposição – porém, McLaren (1997, p. 127-128) afirma que um existe dentro do outro, pois se relacionam de forma mútua e recíproca.

Ao tratar da questão do “Outro”, Candau (2008, p. 31) vai nessa mesma direção ao afirmar que os diferentes, muitas vezes, estão perto de nós e até mesmo dentro de nós, mas que normalmente não os vemos, não os ouvimos, não os reconhecemos, não os valorizamos e muito menos interagimos com eles. Vivemos em uma sociedade de “apartação social e cultural” que segrega os diferentes em espaços específicos, com crescente construção de barreiras físicas, afetivas e simbólicas.

De acordo com Silva (2011, p. 97), o “Outro cultural”, o diferente é sempre um problema porque coloca em questão a legitimidade de nossa própria identidade. Sendo assim, a questão da identidade, da diferença e do Outro é um problema social, pedagógico e curricular. No primeiro caso, por vivermos em uma sociedade heterogênea, o contato com o diferente é inevitável e, também, porque as crianças e jovens convivem no ambiente escolar com a diferença. Sendo que esse Outro, mesmo na condição de ignorado ou reprimido, retornará à cena social, na condição do conflito, nos campos do confronto e da hostilidade.

As diferenças, de fato, apresentam um repertório de riquezas e possibilidades. No entanto, esse contato produz determinada fricção entre os diferentes segmentos/grupos, por conseguinte não se faz de forma pacífica ou isenta de conflitos, pois as desigualdades sociais configuram-se como realidade. Na relação estabelecida com esse Outro, as diferenças tornam-se proeminentes, por isso a escola, pública ou privada confessional, tem como desafio considerar as diferenças em suas práticas pedagógicas, em seu currículo e na formação continuada dos docentes, de modo que a convivência e o reconhecimento do Outro sejam uma constante e, ao mesmo tempo, uma garantia da construção de uma cultura de paz e harmonia, calcada nos direitos sociais.

1.3 Definição do conceito de cultura

Diante do processo de mundialização da cultura, os conceitos de diferença, identidade, multiculturalismo, cultura, diversidade e pluralidade estão postos para a sociedade, e a produção acadêmica cresce nessa direção. Para fins desta investigação, é necessário trazer os significados desses conceitos, em relação à educação privada confessional e com a implementação da Lei nº 10.639/03, que faz referência específica com a diversidade étnico-racial.

A cultura passa a ter lugar central na sociedade contemporânea, uma vez que se encontra presente em todas as dimensões da vida social (HALL, 1997, p. 1). Sua importância é de tal proporção que reverbera na estrutura das relações cotidianas, conferindo sentido ao próprio movimento do mundo. Depreende-se, assim, que toda prática social possui uma dimensão cultural que a engendra, porque depende da constituição de uma teia de significados e a ela está inextricavelmente associada.

Clifford Geertz em seu livro *A interpretação das culturas* (1989), mais especificamente no capítulo “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura”, constrói sua crítica, relativa ao uso indiscriminado do conceito de cultura, passando por Tylor e seus conceitos muito abrangentes, ou por Kluckhohn e seus conceitos difusos. Geertz defende o conceito de cultura vinculado ao conceito de interpretação, na perspectiva da semiótica, ou seja, “acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como essas teias” (1989, p. 15). A análise dessas teias de significado não deve ser feita como uma ciência experimental, que busca leis gerais para explicar determinado fenômeno, mas como uma ciência interpretativa em busca da compreensão de seu significado próprio.

Visando desvelar as estruturas de significados que são construídas como uma teia pelo próprio homem e nas quais estão imersos, Geertz assinala que o método mais adequado para a análise interpretativa é a “descrição densa” (GEERTZ, 1989, p. 15), isto é, a importância da etnografia está em apreender na realidade pesquisada as miudezas, sendo que os significados somente são perceptíveis a partir do ponto de vista dos nativos. O autor mostra que a cultura é composta por construções e

práticas que vão se sobrepondo de maneira sucessiva na vida social. Para Geertz, a cultura é um conceito fundamental para entender os homens e sua vida cotidiana, principalmente no que tange aos estudos das sociedades contemporâneas.

Buscando uma definição de cultura na produção brasileira, os autores Candau e Moreira (2007, p. 26-27) assinalam que a definição de cultura varia ao longo do tempo, principalmente na transição das formações sociais tradicionais para a modernidade. O percurso na construção de seu significado vem desde o século XV e, ao longo do tempo, adquire diferentes sentidos: cultivo da terra (séc. XV); cultivo da mente humana (séc. XVI); caráter de classe, no qual somente as classes privilegiadas da sociedade atingiriam determinado nível, a ponto de serem consideradas cultas (séc. XVIII); inclusão da cultura popular por meio dos meios de comunicação de massa (séc. XX); desenvolvimento social como processo harmônico de desenvolvimento da humanidade (Iluminismo); a compreensão da existência de diversas “culturas” diz respeito aos modos de vida e valores compartilhados por diferentes grupos e períodos históricos, nesse momento temos a introdução da visão antropológica. Por último, cultura refere-se aos significados compartilhados, em que a dimensão simbólica é ressaltada como prática social, isto é, os significados são atribuídos a partir da linguagem. Para esses autores, o termo cultura pode ser definido como um conjunto de práticas por meio das quais os significados são produzidos e compartilhados em um grupo.

Para a compreensão do processo de construção e desenvolvimento das diversas culturas, é necessário realizar o processo de desvelamento da própria sociedade. Assinala Gusmão (2011, p. 37-38) que as relações entre os homens constitutivas da vida em sociedade são sempre heterogêneas e fortemente marcadas por relações de poder socialmente construídas. Ressalta que as sociedades modernas são, por definição, complexas, profundamente diversas e conferem menos valor àqueles que são diferentes, como mulheres, idosos, negros, indígenas, etc. Esses segmentos sociais ameaçam a ordem estabelecida, pois a desafia à medida que evidenciam o paradoxo que consiste na lógica de uma sociedade uniforme. Entretanto, padrões de ordem instituídos pela sociedade mais abrangente impõem aos diferentes outro saber, isto é, o saber de uma

parcela privilegiada e dominante, revelando seu poder de dominação.

O termo cultura é polissêmico e complexo, portanto não comporta uma definição única. A perspectiva adotada por Candau (2011, p. 245) é na direção de Gilberto Velho (1994, p. 63), entendendo que os indivíduos interagem socialmente e participam de um conjunto de crenças, valores e redes de significados. Sua existência está condicionada à constatação da diferença entre nós e os outros. Conforme a autora, todo ser humano produz cultura, não sendo privilégio de alguns, pois é um processo de criação e recriação permanente e dinâmico. Configura-se ao mesmo tempo como um conjunto de símbolos que codifica a estrutura dos grupos sociais.

No campo da educação escolar, o currículo, tal qual a cultura, traduz um conjunto de práticas que produzem significados (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 28), trata-se de um instrumento no qual ocorre a tentativa de imposição da cultura do grupo dominante. Nessa direção, o currículo revela-se como um campo de profundas disputas em torno dos significados.

1.4 As relações entre educação e cultura

A educação é a mola mestra da cultura da humanidade, constituindo múltiplos sentidos de temporalidade. Depreende-se que a relação entre escola e cultura é inerente ao processo educativo e estão, portanto, profundamente entrelaçadas e conformam a teia de significados do espaço educacional.

Advertem Moreira e Candau (2003, p. 160) que a escola é uma instituição cultural, construída historicamente no contexto da modernidade, com sua função social bem definida, isto é, transmitir cultura e oferecer aos estudantes o conhecimento significativamente produzido pela humanidade. Esse modelo cultural confere sentido ao processo educacional ao selecionar os saberes, os valores e as práticas consideradas como as mais adequadas para o seu próprio desenvolvimento. Os princípios que norteiam a escola são da igualdade e do direito de todos à educação.

Entretanto, essa perspectiva assume uma visão monocultural da educação, pois homogeneiza e padroniza tanto conteúdos quanto os sujeitos

presentes no processo educacional. Ao operar com o princípio da universalidade, não coloca no centro de sua dinâmica a questão da diferença, na qual os processos educativos estão envolvidos, além da própria vida em sociedade.

No que tange à educação escolar, nesse contexto de assimilação cultural, Lopes e Santos (1997, p. 36) apontam que a escola seleciona os conteúdos curriculares a partir dos conhecimentos, das experiências, dos valores e das atitudes da cultura hegemônica. Essa orientação marginaliza e invisibiliza a cultura de diferentes segmentos sociais, terminando por eliminá-la da escola. Nessa perspectiva, termina por trabalhar “com uma parcela restrita da experiência coletiva humana”.

Assinala Gusmão (2011, p. 33) que, mesmo que se reconheça a existência da diversidade, a essência homogeneizante que caracteriza a educação, e nela a escola, apresenta determinados limites, na medida em que o processo educativo que vivenciamos requer, como condição, a compreensão profunda da cultura e da própria sociedade, nas quais a escola está inscrita, emergindo

como o locus do saber e espaço educacional por excelência. Contudo, sob a égide da igualdade e da homogeneização que a caracteriza, a escola transforma a educação em tão somente ensino e obrigação. É o que gera negação, discriminação e violência. E quem são os sujeitos que se nega, discrimina? São os chamados “outros”, os diferentes – crianças, velhos, imigrantes, negros, indígenas, camponeses, caiçaras, etc. Serão eles um problema social? Para quem e por quê? (GUSMÃO, 2011, p. 33)

Nessa direção, Moreira e Candau (2003, p. 160) afirmam que desconsiderar os “diferentes” acaba de uma forma ou de outra desestabilizando o espaço escolar, uma vez que este se apresenta como uma realidade sociocultural e, portanto, reflete a presença de grupos de diferentes origens. Nesse sentido, a escola vê-se desafiada a reconhecer a pluralidade de culturas presentes dentro e fora de seu contexto e, ao mesmo tempo, cabe a ela promover a valorização das diferenças e suas manifestações.

Portanto, políticas sociais, principalmente no campo da educação que tem um público-alvo definido por meio de critérios de equidade⁶, com respeito aos direitos de cidadania a pluralidade cultural, apresentam-se como um problema para sociedades que não se reconhecem, mas que se expressam como plurais, pois políticas universalistas não conservam as marcas identitárias, culturais e étnicas dos sujeitos (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 28).

1.5 Multiculturalismo e educação

Por oposição às políticas universalistas no campo da educação, o multiculturalismo coloca a diversidade cultural como centro de sua ação, a educação multicultural reforça a promoção da equidade educacional, por meio da valorização das diferentes expressões culturais presentes no ambiente escolar. Somado ao trabalho de quebra dos preconceitos em que os “diferentes” são sistematicamente submetidos/vitimados, o intuito é de formar novas gerações no princípio do respeito e abertura à pluralidade cultural.

O multiculturalismo tem por princípio colocar em destaque as diferenças, não no sentido do assimilacionismo ou da integração, mas de modo a desvelar o intrincado jogo de poder implícito nas relações de dominação e subordinação entre as diversas culturas. Trata-se de compreender a imposição de uma cultura sobre a outra, por meio de sua desvalorização ou invisibilização, a partir do momento em que é assimilada e agregada à cultura dominante. Esse processo garante a dominação nas formas de ser, pensar e agir dos indivíduos, inclusive gerando sentimento de inferioridade e de inadequação, identificado ao longo do processo histórico por parte dos sujeitos de culturas subjugadas.

A origem do multiculturalismo, de acordo com Gonçalves e Silva (2006, p. 17), por mais que ao longo do tempo tenha se tornado globali-

⁶ Equidade em educação, segundo Gadotti (1992, p. 21), significa igualdade de oportunidades para todos poderem desenvolver suas potencialidades. “(...) *Igual para todos* não significa uniformidade cultural monocultural. *Educação para todos* significa acesso de todos à educação, independentemente de posição social ou econômica, acesso a um conjunto de conhecimentos e habilidades básicas que permitam a cada um desenvolver-se plenamente, levando em conta o que é próprio de cada cultura”.

zado, surge em países em que a diversidade cultural é identificada como um problema de construção de uma unidade social. O multiculturalismo no início de sua manifestação concentrava-se nas reivindicações de grupos étnicos, porém, na segunda metade do século XX, outras minorias/grupos culturalmente dominados agregaram-se a esse movimento, por intermédio de organizações políticas que lutaram por reconhecimento de seus direitos civis.

Nessa direção, torna-se proeminente esse movimento nos Estados Unidos da década de 1960, conduzido por estudantes e líderes religiosos que se recusaram a aceitar uma proposta de integração que invisibilizasse e não reconhecesse as diferenças culturais. Os autores ressaltam que o multiculturalismo não interessa à sociedade como um todo, mas aos grupos sociais que são excluídos por questões econômicas, principalmente por questões culturais.

Buscar definir o multiculturalismo coloca-se como um desafio, pois se trata de um conceito de caráter polissêmico e complexo, que contempla diversas abordagens. Contudo, pode ser compreendido como um corpo teórico, prático e político (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61). Contrapondo-se ao modelo de sociedade da modernidade, que sustentava a ideia de homogeneização e evolução da humanidade, a proposta multiculturalista compreende a sociedade como constituída por identidades plurais. Conforme as autoras, o projeto multiculturalista insere-se

em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais. Da mesma forma, contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa, o multiculturalismo percebe-a como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução. (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61)

As diferentes abordagens do fenômeno do multiculturalismo expressam posturas epistemológicas diversas que até mesmo conflitam entre si, pois apresentam compreensões ideológicas e políticas próprias. Vão desde perspectivas mais liberais ou folclóricas, que se referem à valorização da pluralidade cultural, até visões mais críticas com foco no questionamento de uma ordem racista, sexista. Enfim, criticam os preconceitos

em geral, no sentido de uma prática transformadora da realidade social, cultural e política. Três grandes abordagens são destacadas por Candau (2011, p. 246): o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado por interculturalidade.

O multiculturalismo assimilacionista afirma a existência de uma sociedade multicultural, porém funciona na perspectiva da integração, ou seja, todos devem ser incorporados à cultura hegemônica. Relativo ao campo da educação, há promoção de uma política de universalização da escolarização. Entretanto, não há posicionamento crítico relativo ao caráter monocultural da educação, do conteúdo dos currículos, das práticas pedagógicas e nem das relações assimétricas de poder na sociedade mais ampla.

O multiculturalismo diferencialista afirma que a assimilação nega a diferença e a invisibiliza. Coloca ênfase no reconhecimento da diferença e garantia de espaço de expressão das diversas identidades culturais, a fim de manter suas matrizes culturais de base. A crítica realizada a essa abordagem se refere à formação de comunidades culturais consideradas como “homogêneas”, com organização própria (escolas, igrejas, clubes, etc.) que na prática favoreceu a criação de *apartheids* socioculturais, por mais que sejam enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos.

Já o multiculturalismo interativo ou interculturalidade, a autora considera essa abordagem adequada para a construção de sociedades mais democráticas, inclusivas e justas, pois privilegia a articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade. Nessa perspectiva, a autora elenca as seguintes características que conformam a interculturalidade:

1. Promoção deliberada da inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma mesma sociedade;
2. Rompimento com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais, na medida em que as concebe em um processo contínuo de construção, desestabilização e reconstrução;
3. Processos de hibridização cultural intensos e mobilizadores de construção de identidades abertas, uma vez que as culturas não são puras nem estáticas em nossa sociedade;

4. Consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, marcadas por preconceitos e discriminação;
5. Presença da relação conflitiva e complexa entre diferença e desigualdade, sendo que uma não reduz a outra;
6. Presença do diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos.

Um proeminente estudioso sobre multiculturalismo, Peter McLaren (1997), afetou, com seus estudos, diversos autores nacionais ao discutirem essa temática, dentre eles, temos Candau (2002, 2003), Canen (2001) e Moreira (2001). Especificamente, destaca-se sua obra *Multiculturalismo Crítico* (1997), referência nos estudos relacionados ao multiculturalismo.

McLaren (1997, p. 96) considera que o multiculturalismo crítico deve ser compreendido como uma pedagogia crítica ou de resistência que se traduz em uma ação transformadora e toma a educação e a cultura como instâncias permeadas pelo conflito. Essa perspectiva não separa a diferença da discussão mais ampla, relativa às desigualdades sociais, ao contrário, as questiona. Defende o engajamento da educação, uma vez que tem sua base na dimensão social e constitui-se no processo dinâmico da história. O autor analisa, de forma conjunta, a diferença cultural e suas implicações com as relações de poder, pois politiza o conceito de cultura, na medida em que o situa no campo dos conflitos sociais e históricos.

A discussão sobre a multiculturalidade na educação leva a algumas indagações: de que forma a educação está envolvida com essa nova reconfiguração da sociedade, proporcionada pelo multiculturalismo? A escola está preparada para repensar seu papel na sociedade? Como a escola percebe e educa sujeitos plurais? A escola consegue se abrir e incorporar, de fato, saberes diferenciados que permeiam as várias expressões culturais?

A sociedade, pensada sob a perspectiva multicultural, contrapõe-se à lógica de uma sociedade homogênea, única e coesa. Significa considerar o que historicamente tem sido negado e, a partir desse ponto, conferir outra interpretação sobre a realidade experienciada, de modo que possa contribuir para uma nova prática educativa. Nesse sentido,

a reflexão volta-se para os educadores/professores que irão se deparar com alunos/sujeitos que se constituem e reconstituem nas mais diversas composições identitárias – a perspectiva de uma identidade mestra não consegue abarcar essa gama de possibilidades. Afinal, não estamos diante de um aluno homogêneo, aliás, nunca estivemos.

Na perspectiva multicultural em nossa sociedade, a proposta é tornar a escola um espaço de crítica cultural, pois, como bem apontam Candau e Moreira (2003, p. 163), o papel do educador/professor é o de fomentar no aluno a dúvida questionadora sobre a realidade na qual está inserido, inquirir aquilo que é dado como “natural” ou determinista/fatalista, em nossa sociedade, de modo a poder, inclusive, transformá-la.

Dentre as diversas correntes do multiculturalismo, a perspectiva da interculturalidade atende melhor aos objetivos desta investigação, na medida em que objetiva compreender de que maneira a diversidade étnico-racial, por meio da Lei nº 10.639/03, está presente nas práticas educativas de duas escolas privadas confessionais a serem pesquisadas. O que poderemos detectar nos discursos dos docentes em relação ao multiculturalismo? De que forma trabalham as diferenças no cotidiano da sala de aula? A diversidade é contemplada no projeto político-pedagógico dessas escolas?

CAPÍTULO 2

O CAMPO DE PESQUISA: AS ESCOLAS INVESTIGADAS

As escolas serão apresentadas a partir da seguinte ordem: caracterização da estrutura física, organogramas e Projetos Político-Pedagógicos.

2.1 Caracterização das escolas

Para os fins deste livro, as escolas serão nomeadas de agora em diante como Escola 1 e Escola 2. Mesmo utilizando essa referência, ressalta-se que, em seus respectivos nomes, essas escolas são denominadas por “colégios”, devido à origem privada e confessional de ambas⁷.

Foram selecionadas duas escolas privadas confessionais com tradição na área educacional na cidade de Belo Horizonte, ambas apresentam estruturas físicas de grande porte e atendem a um segmento social privilegiado econômica e socialmente.

As duas escolas privadas confessionais estão localizadas na região centro-sul da cidade, assim denominada pela Prefeitura de Belo Horizonte por ser considerada área nobre, apesar da presença de grandes aglomerados. Encontramos nessa região pessoas de classe média e alta, portanto essas escolas concentram alunos dessas respectivas camadas sociais, salvo quando não são alunos denominados como “bolsistas” sociais. O perfil profissional dos pais dos alunos dessas escolas é bem variado – profissionais liberais, funcionários públicos (de médio e alto escalão), empresários e funcionários de instituições de pequeno, médio e grande porte, funcionários de indústrias, atletas, etc.

No caso da Escola 2, além dos estudantes com bolsas de estudos, como resultado da aplicação da legislação que rege o setor (Lei n°

⁷ Senra (2007, p. 3), ao tratar da diferenciação entre escola e colégio, cita Moura (2000, p. 28) ao afirmar que, para os jesuitas, a escola limita-se ao aprendizado de habilidades básicas: ler, escrever e contar. Por outro lado, o título de colégio foi, desde cedo, reservado para designar uma instituição devidamente fundada do ponto de vista monetário e dotada de uma abrangência mais vasta do ponto de vista educacional.

12.101/09, conhecida como Lei da Filantropia), existem, ainda, alunos caracterizados como bolsistas provenientes do “Programa Bom Aluno”, ligado ao Instituto Bom Aluno do Brasil (IBAB). A parceria é estabelecida entre a escola e o IBAB, que tem por objetivo apoiar e ajudar jovens de baixa renda e identificá-los como bons alunos (bom desempenho escolar e comprometidos com o futuro) para seguirem seu processo de escolarização em instituições educacionais, conveniadas ao programa, nas quais não teriam condições financeiras de frequentar. O programa oferece capacitação educacional e técnico-profissional aos estudantes selecionados na 5ª série da rede pública de ensino; uma vez admitidos, os estudantes do 6º e 7º ano participam de atividades no contraturno de formação complementar como: cursos de inglês, matemática e português, hábito de estudos, desenvolvimento pessoal, entre outros.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, as escolas são classificadas em duas categorias: privada e pública, sendo que, na categoria privada, as escolas apresentam-se como particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Conforme os critérios da legislação do ensino, a escola católica é classificada em duas modalidades: privada e confessional, sendo, em sua maioria, filantrópica.

O Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social. As instituições educacionais confessionais são reconhecidas e identificadas como entidades filantrópicas, oferecendo serviços sem fins lucrativos. O certificado garante a isenção de contribuições previdenciárias patronais, além de outros benefícios. Os recursos são aplicados em educação e assistência social⁸.

Ao receberem a certificação como entidade filantrópica, cabem-lhes seguir a legislação que rege essas entidades, inclusive com prestação de contas por meio de relatórios anuais ao Conselho Nacional de Assistência Social. Com relação à sua organização, cada escola privada confessional é parte integrante de uma Congregação religiosa, como Franciscanos, Salesianos, Combonianos, Claretianos, Jesuítas, Maristas, etc.

⁸ Conselho Nacional de Assistência Social (Lei nº 12.101/09) que dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social e regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social.

Sendo entidade privada, sua constituição jurídica se faz por meio de uma mantenedora, isto é, instância responsável pela organização financeira, legal e administrativa. Essas escolas/colégios são mantidas e administradas por suas respectivas mantenedoras.

As duas escolas investigadas se estruturam por meio de suas respectivas *Províncias*, isto é, agrupamentos dentro de uma mesma ordem religiosa instalados em regiões geográficas ou em países. A Escola 1⁹ é mantida por uma congregação religiosa presente em sessenta países que reúne cerca de 1.500 unidades de ensino. Estruturada por meio de *províncias*, a escola é parte integrante de uma delas, que tem atuação em Belo Horizonte e possui, também, uma instituição de ensino superior, um centro de cultura e fé, duas propriedades destinadas a encontros de formação e sensibilização na atenção ao meio ambiente.

A Escola 2 é mantida por uma congregação religiosa presente em 79 países, em cinco continentes, e atende mais de 500.000 crianças e jovens. No Brasil, sua estrutura dispõe de quatro unidades administrativas (*províncias*), sendo cada uma responsável por regiões específicas do País. A *Província* a qual a Escola 2 pertence atua em dezesseis estados e no Distrito Federal e possui dezessete colégios, 34 unidades sociais, duas instituições de ensino superior, um museu, teatros, uma casa de espetáculo multifuncional e quatro centros de hospedagem e lazer.

A Escola 1 ocupa uma área de 21.000m² e sua estrutura física corresponde aos seguintes espaços: 44 salas de aula com computadores e ventiladores; uma biblioteca com espaço multiúso, constando computadores, conjuntos de mesa e cadeira; três laboratórios de Biologia, Química e Física; espaços de lazer, parque e pátios; quatro quadras (uma coberta e três abertas); conta também com cantina, restaurante, espaço de Artes, salas de música, salas de arte, miniauditório, teatro, salas de monitoria e capela.

A construção da Escola 1 data da década de 1940 e ocupa terreno cedido pelo então prefeito de Belo Horizonte Juscelino Kubitschek. O Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural do Município de Belo Horizonte (CDPCM-BH) deliberou pela proteção ao conjunto urbano do

⁹ Informações no site da Escola 1. Para garantir o anonimato da escola pesquisada, o site não será informado.

bairro em que essa escola está localizada. Sendo assim, foi indicada para ser tombada como patrimônio histórico, fato este que se deve à originalidade de seu edifício, quando da época de sua construção.

A Escola 2 foi fundada na década de 1950 em um terreno adquirido pela congregação religiosa a que pertence e ocupa uma área de 22.000m², com cerca de 36.000m² construídos para atender da Educação Infantil até a 2^a série do Ensino Médio e mais um prédio exclusivo para a 3^a série do Ensino Médio com oito salas. Possui, também, estacionamento com 300 vagas e plataforma de embarque e desembarque de alunos; sistema de segurança com catracas eletrônicas, circuito interno de TV e uma equipe de segurança interna e externa; centro de produção de TV e vídeo; uma biblioteca com 35 mil títulos; duas piscinas aquecidas (uma semiolímpica e uma infantil); nove quadras poliesportivas, sendo quatro cobertas; quatro laboratórios de Informática; laboratório de Robótica; laboratórios de Física, Biologia e Química; laboratório do pequeno cientista; sala de dança; três salas de música, sendo uma da Banda Marcial; sala de videoconferência; dois anfiteatros; dois auditórios; duas cantinas terceirizadas; dois restaurantes para funcionários e alunos, sendo um exclusivo para o período integral; uma cozinha experimental; e uma brinquedoteca¹⁰. Ressalta-se que as salas de aula são amplas, todas possuem ventiladores e equipamento de projeção (data show), sendo que uma delas tem todas as carteiras contendo *tablet* e outra com lousa digital.

A Escola 2 possui um prédio anexo de quatro andares, no qual funcionava a área administrativa da instituição, que foi transferida para outro estado. Atualmente, funcionam nesse espaço uma biblioteca, um museu com obras que retratam o percurso histórico da entidade e um setor pastoral dedicado ao trabalho com a juventude. As duas escolas adotam o modelo de ciclos de ensino em substituição à antiga organização da escola seriada, esse modelo repensa a relação entre tempo e espaço de aprendizagem com vistas à melhoria na qualidade de ensino.

A Escola 1 conta com três instâncias de conselho que objetivam avaliar e projetar o trabalho fundamentado no cumprimento da sua

¹⁰ Informações no site da Escola 2. Para garantir o anonimato da escola pesquisada, o site não será informado.

missão: Conselho de Identidade e Missão, composto por três membros da direção da escola e por três religiosos; Conselho Diretor Ampliado, composto por três coordenadores pedagógicos de segmento e o Diretor de Formação Cristã que discutem as políticas internas da escola e a integração entre as áreas; Conselho de Professores, composto por três representantes eleitos de cada segmento (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), que refletem sobre questões mais abrangentes do trabalho acadêmico.

A Escola 1 atende a cerca de 2.450 alunos, do Ensino Infantil ao Ensino Médio, assim distribuídos: O Segmento I corresponde do 1º ano ao 5º ano, com turmas pela manhã e tarde; o Segmento II corresponde do 6º ano ao 9º ano, sendo este último com turma pela manhã e as demais séries à tarde; e o Segmento III corresponde da 1ª série à 3ª série do Ensino Médio, com aulas regulares no período da manhã e outras atividades no período da tarde, como realização de provas, atividades no laboratório, participação em seminários e aulas específicas. A Escola 1 conta com um quadro de 345 funcionários.

A Escola 2 atende a cerca de 2.400 alunos; no período da manhã, funcionam a Educação Infantil do maternal I ao III e 1º e 2º ano, o Ensino Fundamental I do 1º ano ao 5º ano e o Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano e, ainda, o Ensino Médio do 1º ao 3º ano; no período da tarde, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, exceto o 9º ano.

O organograma da Escola 1 apresenta a seguinte distribuição de cargos e funções: Reitor e Diretoria-Geral assumem o trabalho da gestão e colaboram em outras diretorias; Diretoria Acadêmica assume o trabalho com os assessores pedagógicos, coordenadores pedagógicos de segmento e de séries; Diretoria de Formação Cristã assume o trabalho que dá a sustentação do carisma e da missão institucional, e Diretoria Administrativa. Essa escola apresenta uma estrutura específica, pois tem os assessores de área que dão suporte técnico aos coordenadores pedagógicos por segmento que, por sua vez, acompanham o trabalho dos coordenadores pedagógicos de série, isto é, cada série tem um coordenador que medeia os processos pedagógicos, os conteúdos, as atividades, as práticas educativas com os professores.

O organograma da Escola 2 apresenta-se de forma mais simplificada do que a Escola 1, estando os cargos e as funções assim distribuídos: a diretoria assume o trabalho acadêmico de gestão, não há vice-diretor, e sim vice-diretoria administrativa; quatro supervisões pedagógicas, referentes a cada ciclo, que realizam o trabalho mais próximo aos alunos e às famílias; quatro coordenações pedagógicas que trabalham diretamente com os professores no campo da formação: questões curriculares, conteúdos desenvolvidos, entre outros. Por fim, o assistente pedagógico por série, responsável pela dimensão operacional e suporte aos alunos e aos professores. Ao todo, a Escola 2 conta com um quadro de 306 funcionários distribuídos nos turnos da manhã e da tarde.

2.2 Os projetos educativos

Os projetos educativos das escolas privadas confessionais têm como objetivo principal a difusão dos valores evangélicos, que propugnam o olhar e a ação solidários e fraternos com relação ao Outro. Conforme estudos da Comissão Episcopal e Pastoral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), “o respeito às pessoas e às categorias sociais menos desenvolvidas, a liberdade de consciência” (CNBB, 1977, p. 26) são valores característicos da civilização de nosso tempo para os quais a escola privada confessional deve estar atenta. É nesta perspectiva que se inscreve o respeito e o acolhimento da pluralidade e a diversidade como princípios da prática pedagógica e do cotidiano escolar.

Seus projetos político-pedagógicos contemplam não só os conteúdos das diversas áreas do conhecimento que compõem os currículos oficiais, mas também buscam, por meio do setor pastoral, trabalhar a missão e o carisma fundacional de suas respectivas instituições. O conceito *carisma* é utilizado no sentido da espiritualidade nos documentos e nos institutos religiosos, entendido como “dom ou graça do Espírito Santo” recebido(a) por uma pessoa e utilizado(a) em benefício da Igreja. Portanto, o carisma fundacional refere-se a uma graça especial desenvolvida pelo fundador de determinado grupo religioso. Nessa direção, seus currículos contemplam espaços e tempos dedicados ao conhecimento e reconhecimento de seus

princípios e valores, trata-se de uma educação evangelizadora¹¹: “enquanto visa *educar o homem todo*, a escola católica se apresenta como um campo privilegiado de evangelização” (CNBB, 1977, p. 29).

O Projeto Político-Pedagógico da Escola 1¹² ressalta que houve, por parte da instituição, a necessidade de resgatar a coerência entre o discurso e a prática no seu fazer educativo, isto é, ter a compreensão de que a escola é o *locus* da educação em seu sentido pleno e condição para recuperar a finalidade primeira institucional, que é o retorno às origens por meio da agregação de valor de seu credo religioso (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2013, p. 4).

Nesse sentido, buscou-se voltar à sua origem fundacional e, a partir daí, construir uma cultura institucional capaz de garantir a manutenção da coerência e de sua finalidade. O documento afirma que, ao longo do tempo, as organizações educacionais católicas, pressionadas por fatores externos, como a garantia de sustentabilidade, foram perdendo seus valores, na medida em que optaram por uma educação estritamente instrucional, que se sobrepôs à formação humana (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2013, p. 4).

A Escola 1 compreende que a educação colabora com o processo de evangelização da Igreja, uma vez que a instrução da congregação para a educação católica, em funcionamento nesta instituição, remete à função imediata da escola, que é a transmissão da cultura. Sendo ela realizada em um ambiente prenhe do espírito evangélico de liberdade e caridade, capaz de proporcionar aos alunos preparação suficiente para participarem, de maneira ativa e consciente, na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, baseada e comprometida com os valores cristãos (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2013, p. 6).

Em síntese, os colégios da (...) têm como missão formar jovens dentro de uma concepção cristã de pessoa e de mundo, com experiência e sustentação doutrinal que os torne aptos a assumir essa perspectiva como própria na vida

¹¹ Educar tomando por base os preceitos e valores do Evangelho. Nesse caso a interpretação do Evangelho segundo a Igreja Católica.

¹² Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas investigadas não serão identificados na referência bibliográfica, para garantir o anonimato de ambas.

adulta, de forma livre e responsável. Através de suas obras educativas, a (...) pretende participar da missão evangelizadora da Igreja e fazer com que seus colégios sejam uma mediação eficaz para complementar a formação dada pela família e pelas demais instâncias sociais e eclesiais.

No Projeto Político-Pedagógico da Escola 1, identificam-se aspectos relacionados ao trabalho com a diversidade, os quais se encontram concentrados nas propostas de atividades de “Formação Cristã”. O conteúdo de Ensino Religioso está voltado para a definição da identidade da escola por meio do referencial católico trabalhado nas dimensões religiosa, humana, ética e antropológica. Desse modo, há o desenvolvimento de ações com foco no humano e no trato e respeito das diferenças.

a) Dias de Formação – Atividades propostas para os alunos do Ensino Fundamental e Médio – são momentos que visam ao desenvolvimento da habilidade e construção de competências humanas, nos seguintes aspectos:

- a₁) Formar na competência relacional, pautada na convivência tolerante e na percepção da diversidade e das diferenças;
- a₂) Dar abertura à percepção da dimensão humana na transcendência e na dimensão do transcendente no humano;
- a₃) Apropriar da concepção de que o encontro com o Outro é que permite à pessoa experimentar a dimensão de transcendência.

No desenvolvimento das habilidades, alguns aspectos são contemplados: capacidade de expressar intuições, conceitos e sentimentos; acolhimento de expressões dos outros; formulação propostas e moderação de questões.

Cada série trabalha um eixo temático, de acordo com a realidade do aluno. No tema referente à diversidade, identificam-se os seguintes eixos e os anos correspondentes ao desenvolvimento do trabalho: 1º ano Ensino Fundamental: Convivência e Integração; 3º ano Ensino Fundamental: Convivência e Participação na Cordialidade e Tolerância às Dife-

renças; 6º ano do Ensino Fundamental: Eu, Você, Nós: histórias diversas e integração na diversidade; 7º ano do Ensino Fundamental: autoconhecimento e os desafios de conviver.

b) Estágios Sociais – experiências de atuação fora da escola, de modo a permitir conhecer outras dimensões da realidade social – são feitos em: hospitais, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Ronda Noturna, creche e comunidade rural.

c) Projeto específico para o 8º ano do Ensino Fundamental – tem por objetivo levar os estudantes a conhecerem na prática outras realidades, de modo a constituírem, de forma plena, o exercício de sua cidadania. Essa iniciativa busca também associar os princípios da educação desenvolvidos pela escola, no sentido de aguçar nos alunos a realização de ações concretas de intervenção na realidade social. A proposta apoia-se na perspectiva transdisciplinar e utiliza metodologia que compreende diversas atividades, como debates, construção de painéis, oficinas, entre outros.

No tocante ao carisma da educação católica vivenciado na Escola 2, em seu projeto educativo, vemos entrelaçadas as dimensões política, pedagógica e pastoral comprometidas com o cenário sociopolítico e com a educação de qualidade, observando os aspectos intercultural e evangelizador.

A educação propugnada visa, de forma global, aos princípios da ética cristã, da cultura, da solidariedade e da paz. Busca a realização de uma educação integral, na medida em que valoriza a multiculturalidade e o protagonismo infanto-juvenil. O objetivo mais amplo é o compromisso no desenvolvimento da cidadania planetária e do currículo em movimento, capaz de provocar nos sujeitos da educação o sentido de corresponsabilidade na construção da aprendizagem política (PROJETO EDUCATIVO, 2010, p. 15-17).

A ação educativa presente na Escola 2, além de reforçar a dimensão da evangelização, destaca a necessidade de realizar o diálogo entre fé e cultura, isto é, sua tarefa principal será realizar a integração entre fé e vida, traduzida na “mensagem evangélica” da própria cultura, tratando-se do diálogo entre fé e razão (PROJETO EDUCATIVO, 2010 p. 37).

Devido à presença dessa instituição em vários estados brasileiros, a diversidade cultural é uma realidade presente, trabalhando com a articulação em rede, de modo a promover o fortalecimento do coletivo de suas escolas. Não é diferente no âmbito internacional, pois a instituição tem atuação em vários países, com isso a multiculturalidade é presente no seu fazer pedagógico. Seu plano educativo destaca que

a missão educativa (da instituição) responde aos desafios do multiculturalismo, das desigualdades, das diferenças – principalmente de classe, raça, gênero, etnia, geração, sexualidade e religiosidade que exigem “uma pluralidade de perspectivas e experiências, tanto em âmbito transcultural quanto internacional”. (PLANO EDUCATIVO, 2010, p. 33)

Anteriormente foi delineado, em linhas gerais, o Plano Educativo que norteia as ações pedagógicas desenvolvidas em todos os colégios e escolas sociais dessa instituição. Ao Plano somam-se as *Matrizes Curriculares* que definem os conteúdos a serem trabalhados do Ensino Infantil ao Ensino Médio.

As *Matrizes Curriculares* da Escola 2 têm sua ancoragem no Plano Educativo, que confere sentido e direção à educação desenvolvida pela instituição como um todo. Diferente da Escola 1, não há um documento denominado Projeto Político-Pedagógico, aliás, documento que usualmente encontramos nas escolas de educação formal. Entretanto, na Escola 2, o eixo norteador da política pedagógica institucional encontra-se delineado em suas *Matrizes Curriculares*.

As *Matrizes* têm como finalidade a organização dos conhecimentos, das competências e dos valores previamente selecionados, com vistas a cumprir a missão educativa institucional. Para que isso ocorra, faz-se necessário definir o conhecimento, a metodologia e o valor que darão conta de responder à evangelização por meio do currículo. Trata-se da articulação entre as escolhas curriculares, os valores do Evangelho com conhecimentos e saberes da educação escolar no sentido da formação integral das crianças, jovens e adultos (MATRIZES CURRICULARES CIÊNCIAS HUMANAS, 2012, p. 15).

A instituição, da qual a Escola 2 é parte, possui documento norteador de todas as ações implementadas, a fim de garantir sua missão fundacional,

no sentido de formar “bons cidadãos” e “bons cristãos”, na perspectiva da educação integral e da educação de qualidade como direito.

(...) todos que trabalham em centros educativos e centros sociais para que animem seus alunos a transformar seus corações, suas vidas e atividades, a fim de crescerem como pessoas comprometidas na construção de uma sociedade justa e solidária e a promover os direitos das crianças e jovens, empenhando todos os âmbitos do nosso instituto na defesa desses direitos. (MATRIZES CURRICULARES CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, 2012, p. 16)

Houve a adoção, para tanto, do conteúdo de Direitos Humanos (DH), a fim de representar um diferencial na formação dos estudantes, alinhando metodologias, saberes e práticas. Trata-se da escola cumprindo sua função social ao desenvolver ações educativas que promovam a cultura dos Direitos Humanos. Na conformação da cultura de direitos, constata-se o quanto se refere à diversidade cultural. As *Matrizes Curriculares* (2012, p. 17) apontam que

Esse processo pode instituir na escola uma metodologia de prevenção às práticas de intolerância e discriminação que hoje estão presentes e precisam de uma ação eficaz e rápida. O desenvolvimento de temas como direitos e garantias individuais e coletivas, diversidade sociocultural, gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências podem contribuir, criando um ambiente de respeito ao outro, à diferença e, portanto, de inclusão de todos.

A garantia desse conteúdo no cotidiano escolar far-se-á por meio de projetos pedagógicos, principalmente por práticas pedagógicas que promovam uma cultura de direitos.

Assim, é fundamental que a educação em DH seja incluída no projeto pedagógico de cada unidade escolar, de forma a contemplar ações fundadas nos princípios de convivência social harmônica, participação, autonomia emancipatória e democracia. (MATRIZES CURRICULARES CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, 2012, p. 17)

Essa proposta da educação em direitos humanos utiliza a mesma categoria de direitos da Convenção sobre os Direitos da Criança, da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, que são: os direitos à vida, ao desenvolvimento, à proteção e à participação, reconhecendo os direitos dispostos em tratados internacionais: o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966); o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); a Convenção para eliminação de todas as formas de discriminação racial (1965); a Convenção para eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979); a Convenção contra a tortura (1984); e a Convenção para proteção dos direitos do trabalhador migrante (1990).

Portanto, a prática educativa presente na Escola 2 é constituída por seu Plano Educativo e suas *Matrizes Curriculares* e oferece campo fértil para a efetivação do trabalho com a diversidade étnico-racial, ao mesmo tempo em que legitima tal discussão em seu interior. Haja vista que, de 2010 a 2012, houve a oferta de uma disciplina na modalidade a distância para os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II. Para obter mais informações sobre o curso, foi necessário realizar contato com a coordenadora pedagógica, sediada em outro estado, responsável por todas as escolas da *província* em que a Escola 2 está integrada. O curso ocorria na modalidade extrassala de aula e de caráter obrigatório. Os alunos, tal qual em outros conteúdos, também realizavam atividades avaliativas (pesquisa, participação no fórum de discussão, prova/avaliação), para as quais eram conferidas notas.

O material do curso, segundo a coordenadora pedagógica, foi elaborado e disponibilizado para alunos e professores-tutores que mediavam o conteúdo. Não havia uma matriz curricular referente ao curso, mas uma divisão feita por temas. Segue a bibliografia utilizada no curso:

QUADRO 1
Referência bibliográfica do curso Educação a Distância –
História e Cultura Afro-Brasileira

Referência Bibliográfica

Almanaque Abril. São Paulo: Abril, nº 37, 2011.

ARAÚJO, F. *A partilha da África*. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/partilha-da-africa/>>. Acesso em: 6 dez. 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 25 ed. São Paulo: Saraiva 1999.

BRASIL. *População indígena no Brasil*. Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Brasília: FUNAI, 2011.

COTRIM, G. *História global: Brasil e geral*. São Paulo: Saraiva, 2005.

FERREIRA, R. F. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, v. 14 (1): 69-86, 2002.

MENDES, I. L.; TAMDJIAN, J. O. *Introdução ao espaço geográfico brasileiro*. Geografia, v. 1. São Paulo: FTD, 2000.

PENNAFORTE, C. *África: horizontes e desafios no século XXI*. São Paulo: Atual, 2009.

RICARDO, B.; M. CAMPANILI. *Almanaque Brasil socioambiental*. São Paulo: ISA, 2008.

TOTA, A. P.; LIMA, L. S. *O Estado moderno e a conquista da América*. História, v. 2. São Paulo: FTD, 2008.

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com os dados obtidos.

Em 2013, somente uma das escolas que compõe a área educacional da instituição se propôs a continuar com o curso, tornando-o disciplina regular. As demais unidades educacionais passaram a definir de que modo tratariam a questão étnico-racial com seus respectivos alunos, pois, segundo a coordenadora pedagógica, a discussão racial já está incorporada de forma geral em todas as disciplinas em suas matrizes curriculares. Considerou, ainda, que os alunos já receberam a formação teórica com relação à temática racial, portanto é o momento

de colocarem em prática esse aprendizado por meio da participação em atividades diversas.

A instância responsável pela área da educação formal na instituição definiu, no ano de 2010, a introdução no currículo de suas escolas conteúdos complementares com a função de dar suporte às discussões realizadas pelos conteúdos obrigatórios das áreas de conhecimento que compõem suas *Matrizes Curriculares*. A parte diversificada é composta pelas seguintes disciplinas: Educação Patrimonial, Ética Relacional e Urbanidade, Educação em Direitos Humanos, Introdução ao Ensino de Estatística, Sustentabilidade e Iniciação Científica.

Para fins dessa investigação, focaremos as informações relativas à Matriz Curricular de Ciências Humanas e suas Tecnologias, elencando os conteúdos referentes ao Ensino Fundamental II, isto é, Ensino Religioso, História, Geografia e Filosofia, esta oferecida nos últimos anos do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Da parte diversificada que apresenta quatro disciplinas específicas, interessam os conteúdos de: Educação Patrimonial, Educação em Direitos Humanos, Ética Relacional e Urbanidade.

A matriz de Ciências Humanas compreende os componentes curriculares: Ensino Religioso, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Tem como proposta a produção do conhecimento interdisciplinar e contextualizado, de modo a provocar interlocução das áreas com os temas culturais e também com a organização do currículo por projetos. As Ciências Humanas, de forma geral, auxiliam no processo de construção e desconstrução das identidades culturais, instigando nos estudantes a capacidade da reflexão crítica sobre a sociedade e o seu lugar no mundo, contribuindo no exercício de sua cidadania. De acordo com a matriz, os conteúdos dialogam entre si e estabelecem uma relação positiva com a diversidade.

O Ensino Religioso está pautado no estudo do fenômeno religioso e da religiosidade e, entre seus fundamentos, são contemplados as teologias, as culturas, as tradições religiosas e os textos sagrados. Na dimensão das culturas e tradições religiosas, leva-se em conta a influência recíproca entre a cultura e a religião, sendo que todas as dimensões da realidade social estão em constante relação com a religiosidade. Chama-

se a atenção, nesse conteúdo, para a premissa do exercício do diálogo inter-religioso capaz de promover e legitimar a pluralidade das manifestações religiosas.

No campo da Geografia, entre as dimensões específicas da área, destaca-se o exercício da territorialidade, baseado em valores da ética de respeito ao multiculturalismo, além de compreender as mais diferenciadas formas de ocupação do espaço, tomando como ponto de partida as características próprias das culturas, sendo específico o estudo das origens culturais e o respeito pela diversidade; a diversidade e as desigualdades sociais; a diversidade étnica mundial; as diversidades étnicas, religiosas, políticas e culturais no mundo pela ótica do convívio, entre outras.

O ensino de História tem como premissa os processos e os sujeitos históricos. O desenvolvimento do conteúdo prevê: a educação patrimonial; a relação das pessoas com suas identidades culturais; a diversidade de fontes e versões sobre os conflitos dos séculos XIX e XX, que influenciaram a contemporaneidade; os diferentes interesses sociais, políticos, econômicos e culturais na construção do conhecimento histórico.

O conteúdo de Filosofia tem como eixo a investigação filosófica e suas relações sócio-históricas, capazes de promover a construção de sujeitos críticos e autônomos, aptos a conferir significado ao mundo e nele agir de forma propositiva. O conteúdo a ser desenvolvido contempla: temas e problemas éticos: poder, violência, justiça, cidadania/direitos e deveres na convivência social; comportamento humano e as relações sociais: valores morais, costumes e cultura.

O conteúdo de Educação Patrimonial oferecido no 7º ano do Ensino Fundamental II é trabalhado na perspectiva interdisciplinar e transversal e tem carga horária de 40h/a com uma aula semanal. O objetivo é oferecer aos estudantes o conhecimento acerca dos bens culturais e promover a compreensão de sua valorização e conservação, de maneira a fortalecer as identidades individuais e coletivas em meio à multiculturalidade brasileira.

O conteúdo de Ética Relacional e Urbanidade é oferecido no 8º ano do Ensino Fundamental II e desenvolvido na perspectiva interdisciplinar e transversal, conta com carga horária de 40h/a sendo uma aula semanal. O objetivo surge da necessidade de a escola tratar assuntos

relacionados com o autoconhecimento e as questões da realidade social junto aos estudantes. A proposta educativa é discutir a dinâmica da vida social pautada na ética, isto é, como os sujeitos participam do espaço público e a necessidade da interação com outros indivíduos. Dentre os temas desenvolvidos, destacam-se: preconceitos sociais e estereótipos como formadores de atitudes discriminatórias; reconhecimento do direito do uso do espaço público; atitudes de respeito social ao homossexual, ao pobre, ao negro, ao deficiente, ao idoso. Na análise desse conteúdo, percebe-se a preocupação em tratar da questão de gênero, dos conflitos gerados na adolescência, com destaque para aquele vinculado à questão da homossexualidade.

O componente curricular Educação em Direitos Humanos é oferecido no 9º ano do Ensino Fundamental II, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e transversal, com carga horária de 40h/a com uma aula semanal. Considera que o ambiente escolar é perpassado por conflitos, portanto, a mediação é uma função pedagógica capaz de possibilitar aos estudantes lidarem com as divergências de forma autônoma, pacífica e, desse modo, torná-los aptos a conviverem com as diferenças na sociedade mais ampla a partir do olhar e da postura de justiça e de igualdade. O desenvolvimento do conteúdo discute temas como: Constituição Brasileira de 1988; contexto histórico dos direitos humanos; Organização das Nações Unidas; Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Verifica-se que os documentos legais relativos às minorias sociais (mulheres, crianças e adolescentes, idoso) não contemplam a presença de legislações infraconstitucionais relacionados à questão dos negros brasileiros, haja vista que existem o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei nº 10.639/03 e o decreto que regulamenta a Lei nº 12.711/12 conhecido como a Lei de Cotas.

2.3 Análise das bibliotecas

O papel da biblioteca escolar na educação constitui-se como importante espaço de aprendizagem. Os PCNs atribuem a elas a função de destaque na formação dos estudantes, como promotora do incentivo à

leitura. Entretanto, a biblioteca possui caráter educativo, é espaço para a realização de atividades que dão suporte não só à ação docente, mas também à comunidade escolar como um todo.

A Lei nº 10.639/03 demanda produção bibliográfica na área da História e cultura africana e afro-brasileira e deve ser disponibilizada para toda a comunidade educativa, pois a lei não restringe aos conteúdos de História, Artes e Literatura, mas envolve todas as áreas do conhecimento, bem como a todos os profissionais presentes no ambiente escolar.

Para obter informações que agregassem a esta investigação, foi aplicado um questionário e realizadas entrevistas com as bibliotecárias das escolas, além de observação. O questionário foi elaborado com questões fechadas que pudessem delinear o perfil das bibliotecárias, como também questões abertas a fim de verificar como é realizada a aquisição dos livros e como as atividades sobre a questão racial no interior da biblioteca são realizadas por professores ou funcionárias do setor.

2.3.1 Dados da biblioteca: Escola 1

A estrutura física da biblioteca da Escola 1 é composta por algumas divisões com destinações diversas: Educação Infantil, com móveis (conjunto de mesas, cadeiras, estantes com livros) adequados aos alunos dessa faixa etária; mesas com cadeiras para pesquisa e computadores disponíveis para consulta; sala de estar com estofados para utilização dos estudantes em momentos de lazer. Em visita à biblioteca, havia movimentação de alunos fazendo pesquisas, uma professora realizando atividade de leitura com seus alunos da Educação Infantil e, no horário do recreio, havia um número significativo de estudantes no espaço destinado ao lazer. A bibliotecária informou que os alunos gostam bastante desse espaço, aproveitando-o para conversar com seus colegas e checar seus aparelhos celulares.

Em relação ao perfil da bibliotecária da Escola 1, conforme os dados, ela tem 64 anos, é divorciada e tem dois filhos, declarou-se de cor branca, formada em Biblioteconomia em instituição de ensino pública, trabalha nessa escola há dois anos. Destaca-se em sua entrevista a experiência de

ter morado no exterior, em Angola, quando trabalhou em uma escola para filhos de funcionários brasileiros.

Inquirida sobre como é o tratamento conferido à questão étnico-racial na Escola 1, ela informa que isso ocorre no sentido de construir a alteridade e o respeito à multiculturalidade brasileira. Adverte que nunca participou de cursos ou discussões sobre o tema, somente teve acesso a essa discussão por meio do professor de História da escola que fez pós-graduação (especialização) em História e Cultura Afro-Brasileira. A oferta desse curso foi realizada por uma universidade privada, após a promulgação da Lei nº 10.639/03, no sentido de oferecer formação continuada aos professores para que atendessem aos requisitos da referida lei. Algumas disciplinas ofertadas foram: Aspectos da Cultura África/Brasil, Desafios da África Contemporânea, Ensino de África, Luta dos Negros no Brasil e outras. Para o ano de 2013, não houve a oferta desse curso na pós-graduação dessa universidade.

Os livros do acervo da Escola 1, referentes à questão racial, são no total de 42 títulos. Em parte são doações feitas por editoras e por compras feitas pela própria escola. As atividades realizadas no interior da biblioteca restringem-se a projetos de séries ou são relativas a algum conteúdo que esteja sendo desenvolvido pelo professor. Nessa direção, as bibliotecárias procedem à seleção do material específico.

No sentido de verificar a localização dos livros relativos à temática, solicitou-se à bibliotecária que acompanhasse e explicasse quais são os critérios para suas disposições nas estantes. Esclareceu que estão distribuídos por assunto, não há um espaço reservado no qual concentre todos esses livros, sendo assim, podem ser encontrados em pontos diferentes nas estantes.

A bibliotecária apresentou a estante na qual os livros estavam separados por assunto, e trouxe alguns outros localizados em partes diferentes entre as prateleiras – livros didáticos e paradidáticos, que tratavam da formação do povo brasileiro, introdução à questão étnico-racial, dentre outros.

A lista dos livros do acervo sobre o tema foi solicitada e uma prévia foi entregue. A bibliotecária ficou responsável por fazer levantamento posterior mais completo e enviar. No total foram relacionados 42 títulos, buscou-se identificar suas respectivas datas de publicação e temas

correlatos. A distribuição dos livros da biblioteca da Escola 1 por data de publicação é a seguinte:

TABELA 2
Distribuição dos livros por década/ano e quantidade

Década/ano	Quantidade
1950	1
1980	7
1990	10
2000	24
Total	42

FONTE: Elaborada pela autora com base nos dados obtidos.

Verificou-se que a década de 2000 concentrou o maior número de obras relacionadas à questão racial, no total de 24, sendo que dezoito foram publicadas a partir de 2003, ano de promulgação da Lei nº 10.639/03.

Na relação geral, identificou-se que os livros paradidáticos sobre a questão racial, concentram-se em temas como:

- a) Racismo: O que é racismo; O racismo na história do Brasil; Racismo e antirracismo; O silêncio e o ódio; Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais; Cidadania em preto e branco: cidadania e relações raciais, teorias do racismo, resistência e luta do povo negro, preconceitos e estereótipos;
- b) África: Contador de histórias de bolso: África; África e Brasil: uma ponte sobre o Atlântico; África explicada aos meus filhos; Meu avô africano; África horizontes e desafios no século XXI e Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica;
- c) História e cultura afro-brasileira e africana;
- d) Uma dissertação de mestrado *Os sons do Rosário*; Congado Mineiro dos Arturos e Jatobá.

A relação dos livros na biblioteca da Escola 1 traz alguns títulos que são referência no que tange à abordagem introdutória da discussão racial e que são indicados para serem trabalhados nas escolas, como os livros da autora Maria Aparecida Bento *Cidadania em preto e branco* que trata da problemática do racismo no Brasil. Seguem essa linha outros livros que discutem sobre o racismo. Ao mesmo tempo, há títulos que trazem a dimensão da cultura africana e da história afro-brasileira. Os livros infantis são em menor número, destacam-se aqueles utilizados para a formação de alunos e professores, voltados para a promoção da conscientização sobre a realidade das relações étnico-raciais no cenário nacional.

2.3.2 Dados da biblioteca: Escola 2

O contato com a bibliotecária foi mediado pelo funcionário/colaborador citado anteriormente, que facilitou o diálogo com a coordenadora pedagógica. A entrevista foi realizada na semana dos jogos internos estudantis, o que, de alguma forma, terminou por favorecer o processo da pesquisa, já que a bibliotecária teve disponibilidade para me atender sem interrupções. Por outro lado, não pude acompanhar a rotina de movimentação de alunos, professores e funcionários na biblioteca.

A biblioteca está localizada em prédio anexo à Escola 2 e ocupa dois andares. No primeiro andar, há armários com escaninhos, conjuntos de mesas, computadores e livros destinados à Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental. No segundo andar, encontram-se estantes com livros voltados para as séries do Ensino Fundamental e Médio. As informações a seguir tratam de dados obtidos por meio do questionário e da entrevista com a bibliotecária da Escola 2. A funcionária tem 31 anos, é casada e sem filhos. Em sua autodeclaração acerca de sua raça/cor, ela optou pela alternativa “não sabe”. Trabalha nessa escola há quatro anos. Em sua entrevista, mostrou-se bastante interessada e disponível para tratar da temática e disponibilizou prontamente a relação de livros do acervo da escola referente à questão racial.

A Escola 2 trata a questão étnico-racial por meio de disciplinas lecionadas e atividades de pastoral. A entrevistada nunca participou de

cursos ou discussões sobre o tema, e a escola até o momento não ofereceu capacitação aos funcionários da biblioteca relativa à temática. Os cursos que frequenta em sua área de trabalho também não trazem essa discussão.

Os livros do acervo na Escola 2 referentes à questão racial são em parte resultado de doações das editoras e aquisição por meio de compra, sendo que as atividades realizadas no interior da biblioteca restringem-se à exposição dos livros.

No sentido de verificar a localização dos livros relativos à temática, solicitou-se à bibliotecária que acompanhasse e explicasse quais são os critérios para suas disposições nas estantes. Observou-se que os livros são separados por assunto e estão na mesma estante, porém em prateleiras diferentes, não havendo espaço reservado, no qual estejam concentrados. Os livros de contos infantis relacionados à África ficam na área reservada a esse nível de ensino. No segundo andar, encontrei os demais livros, há alguns referentes ao folclore, em sua maior parte são publicações antigas e dirigidas à formação de professores. Não se identificaram publicações específicas sobre a cultura negra entre os livros sobre folclore.

A fim de obter informações sobre a frequência de empréstimos dos livros sobre a temática étnico-racial, foi constatado que alguns livros tiveram como última data de empréstimo o ano de 2004. Outros estavam com suas respectivas fichas de empréstimo sem qualquer registro de entrada ou saída, os motivos podem ser pelo fato de a ficha ser nova ou por nunca terem sido solicitados por professores ou alunos.

A relação dos livros sobre a temática foi solicitada e a bibliotecária prontamente fez o levantamento. No total foram relacionados 23 títulos, buscou-se então, identificar suas respectivas datas de publicação e temas correlatos.

TABELA 3
Distribuição dos livros por ano e quantidade

Década/ano	Quantidade
1960	1
1970	4
1980	3
1990	2
2000	13

FONTE: Elaborada pela autora com base nos dados obtidos.

Verificou-se que a década de 2000 concentrou o maior número de obras relacionadas à questão racial, sendo que, exceto um livro-guia sobre religiões populares no Brasil, as publicações foram realizadas depois de 2003, quando da promulgação da Lei nº 10.639/03.

Na relação geral, identificou-se somente um livro didático: *África e Brasil africano*, de Marina de Mello e Souza, sendo que os livros paradidáticos sobre a questão racial concentraram-se nas seguintes áreas/assuntos:

- a) Literatura infanto-juvenil: Coleção Olhar a África e ver o Brasil; A mosca trapalhona; A tartaruga e o leopardo; Fábulas africanas;
- b) Religiões: As grandes religiões; Guia de religiões populares no Brasil.

2.3.3 Dados dos sujeitos investigados

A pesquisa com os professores e coordenadores pedagógicos teve como objetivo fazer o levantamento de seus respectivos perfis por meio de informações relativas às dimensões culturais, acadêmicas, renda familiar, atividade docente, temática étnico-racial, de modo que possibilitou conhecer um pouco mais sobre suas preferências, revelando seus posicionamentos frente ao contexto social e político mais amplo, ao mesmo tempo em que se buscou correlacionar as representações sociais

dos professores acerca das relações raciais no contexto da escola. Privilegiaram-se os dados referentes ao nível de conhecimento da Lei nº 10.639/03 e suas formas de implementação, e de que maneira o ensino da história africana e da cultura afro-brasileira está incluído nas práticas pedagógicas nas escolas investigadas.

De forma a apreender o universo dos sujeitos pesquisados, elaboraram-se dois instrumentos para coleta de dados: questionário e roteiro de entrevista. O questionário foi dividido em duas partes: a primeira com questões que visavam caracterizar o perfil dos entrevistados (idade, formação acadêmica, faixa salarial, atividades de leitura e lazer, e outros); a segunda, com o objetivo de verificar o nível de conhecimento a respeito da Lei nº 10.639/03 e suas implicações no campo da educação.

Os entrevistados responderam a um roteiro com perguntas que buscavam identificar de que modo lidam com a questão da diversidade étnico-racial, suas opiniões no que tange à Lei nº 10.639/03, as possibilidades e os limites da efetiva implementação da lei nas escolas em que são docentes. O questionário e a entrevista são instrumentos complementares, pois o primeiro leva questões ao entrevistado que podem ser aprofundadas e ampliadas pela entrevista.

Os sujeitos dessa pesquisa foram selecionados a partir de alguns critérios considerados pertinentes ao desenvolvimento desta investigação: serem professores que atuassem no segundo ciclo do Ensino Fundamental nas escolas pesquisadas; que tivessem disponibilidade em responder ao questionário e à entrevista; que aceitassem participar da pesquisa de forma voluntária e que trabalhassem com os conteúdos preferenciais elencados pela Lei nº 10.639/03.

Os conteúdos contemplados seguiram, a princípio, aqueles considerados como preferenciais pela Lei nº 10.639/03, conforme consta em seu texto: Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras, ainda que afirme que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devam ser ministrados na extensão de todo o currículo escolar. O professor do conteúdo de Literatura foi substituído pelo professor de Língua Portuguesa, pois nesse segmento não há trabalho específico com a Literatura, somente a partir do Ensino Médio.

Nesta investigação, objetivou-se trabalhar com os professores do

Fundamental II (6º ao 9ºano), essa escolha se deu por considerar que esse é um ciclo intermediário, cujo desenvolvimento do trabalho com a temática étnico-racial estaria mais propenso a ser realizado, pois envolve alunos da faixa etária entre onze e catorze anos. O Ensino Fundamental I trabalha com crianças, e o Ensino Médio, nas escolas privadas, está voltado para a preparação dos alunos que vão prestar vestibulares e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Em um primeiro momento, estabeleceu-se que o número de professores pesquisados seria no total de doze, somado a dois profissionais da coordenação pedagógica de cada escola. Entretanto, no percurso do trabalho de campo, verificou-se a necessidade de alteração. Na Escola I, além dos participantes previstos, a coordenadora pedagógica do Segmento Fundamental II, responsável por acompanhar a pesquisa, indicou mais um coordenador pedagógico para participar, pois, nessa escola, sua estrutura pedagógica conta com coordenadores pedagógicos por série. Assim, segundo a coordenadora, teria a visão de dois profissionais de duas séries diferentes do segmento, 6º ano (inicial) e 9º ano (final), de forma a permitir uma visão ampliada do trabalho realizado no Segmento Fundamental II.

A opção por incluir a coordenação pedagógica deu-se à medida que esse profissional foi capaz de fornecer uma visão mais abrangente do trabalho realizado pelo conjunto de professores, vinculando-os ao projeto político-pedagógico concebido e desenvolvido pelas escolas. Abriam-se precedentes, também, para a participação dos professores de outros conteúdos, fato que ocorreu ao longo da investigação. Percebeu-se que o conteúdo de Ensino Religioso poderia oferecer elementos a fim de enriquecer a pesquisa, pois, como são escolas de caráter confessional, a educação proclamada em seus documentos tem sua base no respeito e convivência com a diversidade. Nesse contexto, houve a expectativa de detectar em que medida essa dimensão reflete nas escolas privadas confessionais, por meio de seus currículos e suas práticas pedagógicas.

A inclusão do conteúdo de Ensino Religioso contribuiu com o processo da investigação, pois tornou evidente que a discussão sobre a questão racial no interior da escola vai ao encontro da perspectiva da interdisciplinaridade, afinal, educar com vistas a estabelecer novos

padrões nas relações étnico-raciais não se restringe a determinadas áreas do conhecimento. Os dados evidenciaram que os entrevistados em seus discursos mobilizaram conhecimentos escolares/formais, e também conhecimentos que foram incorporados ao longo de seus processos formativos mais amplos.

2.4 Perfil dos professores: Escola 1

As informações que serão elencadas referem-se ao questionário aplicado na Escola 1 com professores e coordenadores pedagógicos. Os dados relativos à entrevista com a bibliotecária serão feitos à parte. No total, sete questionários foram aplicados nessa escola, com a seguinte distribuição: cinco mulheres e dois homens, a saber: três professoras (Artes, História e Língua Portuguesa), uma bibliotecária, uma coordenadora pedagógica de série (6º ano), o professor de Ensino Religioso e o coordenador pedagógico de série (9º ano). As escolas serão identificadas como Escola 1 e Escola 2.

Os professores serão identificados em sequência e com números de 1 a 8, portanto será de P1 a P8, englobando os entrevistados das duas escolas, sendo que os coordenadores pedagógicos serão nomeados como “CP”, sendo CP1 e CP2 para a Escola 1, e CP3 para a Escola 2. As bibliotecárias serão identificadas como B1 para a Escola 1 e B2 para a Escola 2. Apresenta-se a seguir o perfil de cada entrevistado, a partir dos dados coletados:

P1 é formado em Filosofia e Teologia, graduação e pós-graduação em instituições de ensino privadas, com mestrado na área de Filosofia em Ética; é casado, sem filhos e atua como professor de Ensino Religioso do 9º ano; trabalha na Escola 1 há quase dois anos; apresenta uma visão ampliada sobre o tema da diversidade, devido a sua trajetória pessoal e profissional; é natural da região Sul e participou de uma comunidade religiosa, porém não se tornou religioso.

P2 é formada em Pedagogia e Artes Plásticas, graduação em instituição de ensino pública com especialização em Arte e Cultura na Contemporaneidade; é casada e tem dois filhos; atua como professora de Artes

do 3º ao 8º anos; trabalha na Escola 1 há 26 anos, desde sua graduação. Na entrevista, mostrou-se interessada pela temática da pesquisa, inclusive ofereceu seu material de aula como fonte documental. Seu discurso é entrecortado pela lembrança de uma coordenadora pedagógica que atuou na Escola 1 na década de 1980 que trabalhava de forma intensa a temática étnico-racial, inclusive sendo referência de sua formação nesse campo.

P3 é formada em Letras, com graduação em instituição de ensino pública, com três especializações em instituições pública e privada, nas áreas de: Linguística, Consumo Sustentável e Psicologia da Aprendizagem; é separada e tem dois filhos; atua como professora de Língua Portuguesa do 8º ano. Trabalha na Escola 1 há 24 anos. Na entrevista, mostrou-se interessada pela temática da pesquisa, inclusive apresentou os livros que trabalha em sala de aula, referentes ao tema da diversidade étnico-racial.

P4 é formada em História, com graduação e pós-graduação em instituição de ensino pública e tem uma especialização e um mestrado em História da Cultura e da Arte; vive com o companheiro e não tem filhos; atua como professora de História do 9º ano; trabalha na Escola 1 há seis anos.

CP1 é formada em Pedagogia, com graduação e pós-graduação em instituições de ensino privadas e tem duas especializações, uma em Currículo e Prática Educativa e outra em Gestão de Pessoas; é casada e tem dois filhos; atua como coordenadora pedagógica de série do 6º ano; trabalha na Escola 1 há vinte anos. Na entrevista, mostrou-se interessada pela temática da pesquisa, demonstrando que se preparou para discorrer sobre o tema nela proposto.

CP2 é formado em Filosofia, com graduação e pós-graduação em instituições de ensino privadas e tem especialização em Gestão Escolar; é solteiro e não tem filhos; atua como coordenador pedagógico de série do 9º ano; trabalha na Escola 1 há quase quatro anos. Na entrevista, mostrou-se interessado e receptivo à temática da pesquisa, demonstrando preparo para discorrer sobre o tema.

B1 é formada em Biblioteconomia por universidade pública, é casada e tem dois filhos; atua como bibliotecária na Escola 1 há quatro anos. Foi muito acessível desde o primeiro contato e, na entrevista, mostrou-

se interessada pela temática. Disponibilizou prontamente a relação dos livros do acervo da Escola 1 referente à questão étnico-racial.

Na primeira parte do questionário, foram destacadas algumas informações relativas à caracterização geral dos entrevistados. Os professores e as coordenações pedagógicas da Escola 1 apresentaram algumas características comuns, do total dos sete entrevistados todos se autodeclararam como brancos, que trabalhavam somente naquela escola e como fé religiosa professaram o catolicismo. O seguinte motivo foi apontado para o fato de trabalharem em uma única escola: passavam a ter mais tempo para se dedicarem às exigências de seu ofício, como correção de provas, trabalhos, preparação de aulas, formação continuada, etc. Pode-se estabelecer, como outro indicativo dessa situação, o fato de que a oferta salarial da Escola 1 sugere ser suficiente para que pudessem trabalhar somente naquela escola, sem causar prejuízos financeiros. Os dados da pesquisa revelaram que a faixa de renda bruta mensal do grupo familiar dos entrevistados é acima de nove salários-mínimos.

Salienta-se o fato de todos terem assumido o catolicismo como religião. Por um lado pode ser pelo fato de serem contratados por uma escola privada confessional; por outro, podem ter se aproximado mais da religião católica devido à formação cristã que receberam por meio da instituição. Se associarmos o dado de serem católicos com o fato de trabalharem somente na Escola 1, permite-nos inferir que há o fortalecimento da identidade e o carisma fundacional, já que os entrevistados não se dividem com outras concepções de escola e educação, gerando assim a possibilidade de maior envolvimento.

Ao se autodeclararem como brancos, evidencia o fato de que na Escola 1, bem como nas consideradas de elite, há baixa ou quase ausência de negros no quadro de professores – não foi encontrado, durante as visitas, nenhum professor negro, nem mestiço.

QUADRO 2

Identificação dos professores e coordenadores pedagógicos da Escola 1

Nome	Idade	Estado Civil	Número de Filhos	Cor/raça	Religião
P1	32	Casado	-	Branca	Católica
P2	52	Casada	2	Branca	Católica
P3	49	Separada	2	Branca	Católica
P4	41	Vive com compa- nheiro	-	Branca	Católica
CP1	54	Casada	2	Branca	Católica
CP2	36	Solteiro	-	Branca	Católica

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

A idade dos entrevistados tem a seguinte ordem: dois homens na faixa dos trinta anos; as quatro mulheres divididas em duas faixas etárias: dos quarenta anos e acima de cinquenta anos. O tempo de trabalho na Escola 1 revela que há certa estabilidade dos entrevistados, pois os dados apontam que três mulheres têm mais de vinte anos, uma mulher tem seis anos e dois entrevistados têm menos de quatro anos de trabalho na Escola 1.

O tipo de instituição em que concluíram os respectivos cursos de graduação divide-se em: a) universidade pública: três professoras e a bibliotecária, sendo que a professora de Artes tem dois cursos de graduação, um em Pedagogia e outro em Artes Plásticas; b) universidade privada: dois homens e uma coordenadora pedagógica, sendo que um professor e uma professora possuem mestrado, os demais entrevistados possuem cursos de especialização.

TABELA 4
Identificação da frequência a eventos culturais

Eventos Culturais	Número de Respostas				
	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez no passado	Nunca
Museus	-	1	5	-	-
Teatro	-	-	4	1	-
Exposições de arte	-	1	4	1	-
Cinema	3	1	2	-	-
Shows de música	-	2	2	2	-

FONTE: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário.

Referente aos dados sobre frequência aos eventos culturais, todos os entrevistados têm o hábito de acompanharem algum tipo de evento, sendo que as respostas concentraram na opção “algumas vezes por ano”. Entre as atividades de leitura e estudos, os entrevistados destacam aquelas voltadas para sua formação e revistas sobre educação. Pode-se correlacionar essa informação com o fato de trabalharem somente em uma escola o que permitiria ter mais tempo para se dedicarem às leituras e estudos. Não é um determinante, mas se apresenta como um dado facilitador.

TABELA 5
Identificação das atividades leitura/estudos

Preferências	Número de Respostas			
	Habitualmente/ sempre	Às vezes	Alguma vez no passado	Nunca
Participa de seminários de especialização	3	3	-	-
Lê revistas especializadas em educação	5	-	1	-
Lê materiais de estudo/formação	4	2	-	-
Estuda/pratica idiomas estrangeiros	1	1	3	1
Compra livros (não didáticos)	3	2	-	1
Lê jornais/revistas	5	1	-	-

FONTE: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário.

A segunda parte do questionário possui um bloco de questões com o objetivo de identificar como a temática étnico-racial se insere na vida profissional e pessoal dos entrevistados, além de mensurar o nível relativo ao conhecimento acerca da Lei nº 10.639/03, suas implicações na educação e implementação na escola.

A primeira questão levantada foi relativas à verificação da presença de alunos e professores negros na Escola 1. A resposta foi positiva para alunos negros, inclusive, como apontado anteriormente no perfil das escolas pesquisadas, há o programa de bolsas de estudos para alunos de baixo poder aquisitivo (em situação de vulnerabilidade social)¹³, o que

¹³ Vulnerabilidade social traduz-se na dificuldade ao acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade, resultando em debilidades ou desvantagens para o desempenho e a mobilidade social dos atores. As desvantagens com respeito às estruturas de oportunidades resultam em um aumento das situações de desproteção e insegurança, o que põe em relevo os problemas de exclusão e marginalidade (KAZTMAN, 2001).

explica, em parte, a presença, mesmo que reduzida, de alunos negros. Ressalta-se certo grau de surpresa ao identificar um número significativo de alunos negros e mestiços na Escola 1, ainda que, comparado ao de alunos brancos, esse número ainda seja reduzido. Quanto à resposta para a presença de professores negros, dos seis entrevistados somente um disse que não identificava, segundo sua concepção do que é ser negro. Nenhum outro professor considerou-se desse segmento étnico-racial.

Partindo para o conhecimento de aspectos da cultura e história afro-brasileira e africana, todos os entrevistados disseram ter algum conhecimento, mas alguns afirmaram conhecer, em parte, somente alguns aspectos, principalmente aqueles voltados para a dança, comidas típicas, arte e palavras introduzidas no vocabulário da língua portuguesa.

Mais especificamente sobre o conhecimento da Lei nº 10.639/03, dos entrevistados, foram duas respostas negativas, das professoras de Artes e História. É relevante apontar que essa resposta por parte das duas professoras, em suas respectivas entrevistas, deu a entender que elas sabem que a lei existe, mas, provavelmente, não tenham conhecimento do texto da lei. Contudo, a lei existe desde 2003 e, em seu art. 26 §2º, consta que “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” (BRASIL, 2003). Os demais professores e coordenadores pedagógicos de série conhecem a lei por diversas vias: pesquisa na internet, documentos e artigos relacionados à temática, leitura/estudo sobre a lei e por meio do assessor pedagógico.

A respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dos entrevistados, cinco afirmaram conhecer as Diretrizes Curriculares, e somente uma professora afirma não conhecer. Nessa questão, caso a resposta fosse afirmativa, seria necessário especificar a forma como conheceram as Diretrizes Curriculares. As respostas foram: em aulas de curso preparatório para concurso público de educação; pela internet; divulgação do assessor de área da escola em anos anteriores; e por documentos. Foi interessante uma das respostas, pois o entrevistado afirmou ter conhecido as Diretrizes Curriculares

diretamente da leitura dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o que não deve ter acontecido, pois o lançamento dos PCNs data de 1995/1996, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.693/94 –, enquanto o documento das Diretrizes foi lançado em 2004, logo após a sanção da Lei nº 10.639/03.

A opinião sobre a importância da Lei nº 10.639/03 para a educação reflete sobre qual é a postura dos entrevistados no trato com a diversidade. Os professores e os coordenadores pedagógicos que se apropriaram um pouco mais da temática, de acordo com as respostas dadas, afirmam que a importância da lei implica: salvaguardar o princípio de respeito e inclusão; ressignificar o olhar sobre o negro; minimizar o preconceito e ação afirmativa voltada para a resolução do problema racial brasileiro.

Questionados a respeito da relação entre as aulas que ministram e a questão racial, somente a professora de História afirma não ter relação, pois na série em que leciona (9º ano) o conteúdo não faz interface com a temática. Por sua vez, o professor de Ensino Religioso assinala que não há relação direta entre seu conteúdo e a temática, mas aponta que aborda as religiões de matriz africana em sala de aula. A professora de Artes afirma que há relação do seu conteúdo com a temática, mas não especifica de que modo é desenvolvido. Somente a professora de Língua Portuguesa, ao afirmar a relação do seu conteúdo com a temática étnico-racial, informa quais recursos (vídeos, gráficos e reportagens) utiliza para o desenvolvimento do trabalho.

Algumas questões foram realizadas para identificar de que modo a questão da diversidade étnico-racial se insere na Escola 1. Inquiridos sobre a participação em algum tipo de formação sobre a temática étnico-racial, quatro entrevistados responderam que não participaram de qualquer formação a respeito dessa temática, e dois responderam que sim, sendo o coordenador pedagógico e a professora de Artes.

Sobre a importância da temática para a Escola 1, dos seis entrevistados, somente um professor considera que essa não é uma temática relevante. Nesse ponto, cabe uma observação, pois o entrevistado talvez tenha compreendido a pergunta de outra forma, pois demonstrou, ao longo da entrevista, pelas respostas que deu, que o tema da diversidade étnico-racial é relevante para a escola. É possível que tenha dito que na

Escola 1 o tema não recebe a importância que lhe é devida. Os demais entrevistados afirmaram a relevância da temática para a escola no sentido do resgate cultural, da formação acadêmica dos alunos, e da aproximação dos alunos com a realidade na qual estão inseridos.

No que tange ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola 1 e as ações/atividades que abordam essa temática, foi verificado, pelas respostas, que um entrevistado disse desconhecer no PPP da Escola 1 ações que abordassem essa temática, ao passo que os demais entrevistados consideraram estar presente a temática étnico-racial. Mesmo contemplada de alguma forma no Projeto Pedagógico, segundo os entrevistados, as atividades revelaram ser de origem isolada, realizadas por pequenos grupos. Quanto ao material didático existente na Escola 1 relativo à questão racial, dos seis entrevistados, dois deles (História e Ensino Religioso) desconheciam a existência desse material na biblioteca.

A aplicação dos questionários forneceram informações que possibilitaram conformar o perfil dos professores da Escola 1, bem como a compreensão que possuíam a respeito da Lei nº 10.639/03. As respostas tenderam a enfatizar a importância da discussão promovida pela citada lei. A maior parte mostrou-se aberta e sensível à questão racial, apesar de poucos realizarem atividades relativas à temática. Entretanto, duas professoras, de Língua Portuguesa e Artes, apresentaram os materiais (provas, livros, plano de aula) que utilizavam em sala de aula para tratar da diversidade étnico-racial. Cada qual, a seu modo, incluiu a discussão em seu plano de aula, porém não se tratava de uma orientação da escola. Os entrevistados apontaram que na escola existia espaço para o desenvolvimento da discussão étnico-racial, mas que promover a formação dos professores tornou-se necessário para terem condições de realizarem o trabalho com a temática de forma mais qualificada. As Diretrizes Curriculares ancoraram esta proposição:

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de

professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, MEC, 2004, p. 10)

2.5 Perfil dos professores: Escola 2

Os mesmos instrumentos (questionário e entrevista) foram utilizados para a coleta de dados nas duas escolas. Na Escola 2, foi seguida a mesma definição de investigar os professores das áreas de Artes, Língua Portuguesa, História, Ensino Religioso e coordenação pedagógica, além de manter a abertura para a participação de professores de outros conteúdos.

As informações elencadas referem-se ao questionário aplicado na Escola 2, com professores e coordenação pedagógica. Os dados relativos à entrevista com a bibliotecária serão descritos à parte. No total tivemos seis questionários aplicados nessa escola, com a seguinte distribuição: quatro mulheres e dois homens, a saber: duas professoras (Artes e Geografia), uma bibliotecária e uma coordenadora pedagógica de série, o professor de Ensino Religioso e o de História, que também é coordenador de Ciências Humanas.

Os professores seguem nomeados por “P”, seguindo a sequência de entrevistas, e a coordenação pedagógica “CP”. Apresenta-se abaixo o perfil de cada entrevistado, a partir dos dados coletados:

P5 é formado em Ciências Econômicas, Licenciatura em Filosofia em instituição de ensino pública, especialização em Ensino Religioso e mestrado em Ética, em instituição de ensino privada; é casado e tem dois filhos; atua como professor de Ensino Religioso e Ética Relacional nos 6º, 8º e 9º anos; trabalha na Escola 2 há quinze anos. Foi disponível

desde o primeiro contato e na entrevista mostrou-se interessado pela temática da pesquisa.

P6 é formada em Geografia, com mestrado (interrompido) em Tratamento da Informação Espacial, ambos em instituição de ensino privada; é casada e tem um filho; atua como professora de Geografia nos 6º, 7º e 9º anos; trabalha na Escola 2 há nove anos. Foi disponível desde o primeiro contato e na entrevista mostrou-se interessada, trazendo opiniões que revelavam reflexões prévias acerca da temática.

P7 é formada em Belas Artes em instituição de ensino pública; é casada e tem uma filha; atua como professora de Artes no 7º ano; trabalha na Escola 2 há quatro anos. Foi disponível desde o primeiro contato e mostrou-se interessada pela discussão, a entrevista foi realizada em sua casa. Essa foi a única entrevista em domicílio.

P8 é formado em História, com mestrado em Cultura Política, ambos realizados em instituição de ensino pública; é casado e não tem filhos; atua como professor de História do 8º ano do Ensino Fundamental, 2º ano do Ensino Médio e como coordenador da área de Ciências Humanas; trabalha na Escola 2 há quatro anos. É o único entrevistado que trabalha em mais de uma instituição de ensino, sendo duas escolas e um curso pré-vestibular. Mostrou-se interessado pela discussão, porém, pelo acúmulo de atividades, não tinha muito tempo disponível para a entrevista.

CP3 é formada em Pedagogia, com duas especializações, uma em Projetos e outra em Coordenação, ambas em instituições privadas de ensino; é casada e tem dois filhos; atua como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II; trabalha na Escola 2 há nove anos. Foi disponível na realização de sua entrevista.

B2 é formada em Biblioteconomia em universidade pública; é casada e não tem filhos; atua como bibliotecária na Escola 2 há quatro anos. Foi muito acessível desde o primeiro contato e na entrevista mostrou-se interessada pela temática. Disponibilizou prontamente a relação do acervo da Escola 2 referente à questão étnico-racial.

QUADRO 3

Identificação dos professores e coordenação pedagógica

Nome	Idade	Estado Civil	Número de Filhos	Cor/raça	Religião
P5	45	Casado	2	Branca	Católica
P6	36	Casada	1	Branca	Evangélica
P7	27	Casada	1	Branca	Católica
P8	32	Casado	-	Parda	Católica
CP3	53	Casada	2	Branca	Católica

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

A idade dos entrevistados é a seguinte: dois homens com 32 anos e com 45 anos; três mulheres com 27 anos, 36 anos e 53 anos. O tempo de trabalho dos entrevistados da Escola 2 concentra-se em menos de dez anos, sendo que somente um entrevistado está acima dessa faixa, com quinze anos. Os dados da pesquisa revelam que a faixa de renda bruta mensal do grupo familiar dos entrevistados é de cinco a sete salários-mínimos sendo que, na faixa acima de nove, refere-se à coordenadora pedagógica e ao professor/coordenador de História, sendo que este último trabalha em três instituições de ensino, incluindo a Escola 2.

O tipo de instituição em que concluíram os respectivos cursos de graduação divide-se desta forma: três professores (História, Artes e Ensino Religioso) e a bibliotecária formaram-se em universidade pública, e a professora de Geografia e a coordenadora pedagógica graduaram-se em instituições privadas de ensino. Temos dois entrevistados com mestrado, o professor/coordenador de História, em “Cultura Política”, e o professor de Ensino Religioso, em “Ética”, ao passo que a professora de Geografia, teve o mestrado em “Tratamento da Informação Espacial” interrompido. A coordenadora pedagógica possui dois cursos de especialização em Projetos e Coordenação, ambos realizados em instituição privada.

TABELA 6
Identificação da frequência a eventos culturais

Eventos Culturais	Número de Respostas				
	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez no passado	Nunca
Museus	-	2	2	-	-
Teatro	-	1	3	-	-
Exposições de arte	-	1	3	-	-
Cinema	-	3	1	-	-
Shows de música	-	2	2	-	-

FONTE: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário.

Referente aos dados sobre frequência a eventos culturais, o professor/orientador de História não respondeu, priorizou outras questões, pois estava sem tempo para preencher o questionário. Por isso, as informações obtidas para essa questão e Atividades de Leitura e Estudos serão para quatro entrevistados. No geral, todos os respondentes têm o hábito de acompanharem algum tipo de evento, sendo que as respostas concentraram nas opções “uma vez por mês” e “algumas vezes por ano”.

Na questão sobre as Atividades de Leitura e Estudos, os entrevistados concentraram suas respostas nas opções “habitualmente” e “às vezes”. Destaque para o hábito da leitura de jornais/revistas, em que os quatro entrevistados praticam com maior frequência. Seguido de “lê materiais de estudo/formação”, em que três dos respondentes praticam essa atividade “às vezes”. Os dados mostram que os professores de Geografia e Ensino Religioso leem revistas especializadas em educação habitualmente/sempre, sendo que a coordenadora pedagógica e a professora

de Artes leem às vezes. Essa questão não foi respondida pelo professor/ coordenador de História pelo mesmo motivo apontado anteriormente.

TABELA 7
Identificação das atividades leitura/estudos

Preferências	Número de Respostas			
	Habitualmente/ sempre	Às vezes	Alguma vez no passado	Nunca
Participa de seminários de especialização	2	1	1	-
Lê revistas especializadas em educação	2	2	-	-
Lê materiais de estudo/formação	1	3	-	-
Estuda/pratica idiomas estrangeiros	1	1	2	-
Compra livros (não didáticos)	2	2	-	-
Lê jornais/revistas	4	-	-	-

FONTE: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário.

A segunda parte do questionário possui um bloco de questões com objetivo de identificar como a temática étnico-racial se insere na vida profissional e pessoal dos entrevistados, além de mensurar o nível de conhecimento acerca da Lei nº 10.639/03 e suas implicações na educação e na escola.

Todos os entrevistados responderam que há alunos e professores negros na Escola 2. Como apontado no perfil das escolas pesquisadas, há o programa de bolsas de estudos para alunos de baixo poder aquisitivo (em situação de vulnerabilidade social), o que explica, em parte, a presença mesmo que reduzida de alunos negros. Observou-se que na Escola

2 há menor proporção de alunos negros, quando comparado à Escola 1. Todos os cinco entrevistados confirmaram a presença de professor negro na Escola 2. Não obstante, durante a entrevista com a coordenadora pedagógica, quando inquirida a esse respeito, ela necessitou ir à sala ao lado, na qual havia outras funcionárias, a fim de perguntar se sabiam da presença de professores negros na escola e, assim, confirmar a presença de um professor negro que ministra o conteúdo de sociologia. Sendo um professor negro no universo de cem professores da Escola 2.

Todos os entrevistados confirmaram ter conhecimento a respeito de aspectos da cultura e história afro-brasileira e africana e da Lei nº 10.639/03. A questão sobre a lei teve desdobramento quando foi solicitado que informassem por quais vias a conheceram. Duas entrevistadas, a professora de Geografia e a coordenadora pedagógica, disseram que conheceram a lei por meio da escola, desde que ela foi implantada em 2003 e em suas matrizes curriculares. Os demais informaram que foi pelo próprio texto da lei, na faculdade em seu curso de graduação e pela imprensa.

A respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, todos os entrevistados afirmaram conhecer as Diretrizes Curriculares, sendo pelo próprio texto da Diretriz, na faculdade, pela escola e internet.

A opinião sobre a importância da Lei nº 10.639/03 para a educação reflete sobre qual é a representação social que os entrevistados possuem em relação à diversidade. Os professores e a coordenadora pedagógica afirmaram que a importância da lei implica garantir a construção de uma cultura que seja menos racista; respeitar a diversidade; resgatar o conteúdo para os alunos.

Questionados a respeito da relação entre as aulas que ministravam e a questão racial, a professora de Geografia afirmou que busca trabalhar de maneira transversal a temática. Por sua vez, o professor de Ensino Religioso assinalou que insere a discussão da diversidade em relação à riqueza da religiosidade brasileira. A professora de Artes afirmou que há relação do seu conteúdo com a temática quando trata do período Barroco e assinalou sua maior expressão nacional com Aleijadinho.

Algumas questões foram realizadas para identificar de que modo a questão da diversidade étnico-racial se insere na Escola 2. Inquiridos sobre a participação em algum tipo de formação sobre a temática étnico-racial, três entrevistados responderam que não participaram de qualquer formação a respeito dessa temática, e duas responderam que sim, a coordenadora pedagógica e a professora de Geografia.

Os sujeitos investigados consideraram a temática relevante para a Escola 2, no sentido de diminuir o preconceito racial e para formar cidadãos mais humanos. Sobre a avaliação que os entrevistados fazem a respeito do interesse dos estudantes da Escola 2 na discussão étnico-racial, somente a professora de Artes considerou que os estudantes não têm interesse nessa temática.

No que tange à Matriz Curricular da Escola 2, os entrevistados afirmaram que há ações/atividades que abordavam a temática étnico-racial, sendo que três dos respondentes afirmaram não ter realizado ou participado de nenhum projeto/trabalho no interior da unidade escolar, somente a professora de Geografia diz que participou das reuniões de capacitação e projetos interdisciplinares, somado ao professor/coordenador de História, que participou como tutor do curso a distância sobre Cultura Afro-Brasileira ofertado para os estudantes do 7º ano.

Quanto ao material didático existente na Escola 2 relativo à questão racial, dos cinco entrevistados, somente a professora de Artes reconheceu a existência desse material na biblioteca, sendo que o professor de Ensino Religioso fez referência ao livro didático *África e Brasil africano*, de Marina da Mello e Souza.

A aplicação dos questionários forneceu informações que possibilitaram conformar o perfil dos professores da Escola 2, bem como a compreensão que eles possuíam a respeito da Lei nº 10.639/03. As respostas tenderam a mostrar que a professora de Geografia e o professor de Ensino Religioso apresentavam certa reflexão a respeito da questão racial, e o professor de História demonstrou, por sua formação e por ter sido tutor no curso a distância oferecido pela unidade escolar, opiniões mais assertivas frente a temática.

CAPÍTULO 3

IGREJA CATÓLICA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: DOS EVENTOS ECLESIAIS À MILITÂNCIA NEGRA

Os novos tempos da Igreja produziram mudanças significativas na concepção e atuação frente à diversidade cultural, de tal modo a abarcar segmentos étnico-raciais historicamente excluídos, como os indígenas e os afrodescendentes. A ocorrência de eventos importantes em seu interior – Concílio Vaticano II (1962-1965) e Conferências Episcopais Latino-americanas: Medellín (1968), Puebla (1979), Santo Domingo (1992) e Aparecida (2007) – apontou para o descompasso da Igreja frente às transformações sociais.

Nessa direção, o reconhecimento da diversidade cultural e o redirecionamento de sua proposta educativa tornaram-se um desafio e ao mesmo tempo uma estratégia, em termos da propagação e capilaridade do seu processo de evangelização. Tais mudanças reverberam na ação da Igreja Católica brasileira, especificamente relativa aos negros, em razão da presença desse segmento étnico-racial em seu interior, que passam a questionar e reivindicar espaço próprio de atuação. Portanto, pensar uma ação articulada e reivindicatória dos negros no interior da Igreja requer certo recuo nos processos histórico e político nos quais esteve inserida.

A fim de contemplar os objetivos dessa investigação, que opera, entre outras categorias, com a diversidade, a educação e a Igreja Católica, procurar-se-á estabelecer os sentidos conferidos pela Igreja, no que tange à relação estabelecida entre a educação e a diversidade. Porém, não é objetivo refletir sobre as transformações ocorridas em seu interior, mas procurar compreender, por meio de seus documentos, qual é o olhar e o direcionamento de sua ação relativos ao ato educativo em sua interface com a diversidade cultural.

Assim sendo, faz-se necessário fazer alusão aos documentos referentes ao Concílio Vaticano II (1962-1965) que tratam das mudanças na estrutura eclesial produzidas a partir de sua instalação e como afetou o

campo da educação. A antropóloga Paula Montero, no artigo publicado em 1995, *O problema da cultura na Igreja Católica Contemporânea*, contextualiza o panorama mundial, no qual o Concílio Vaticano II estava inserido, e contribui no entendimento que a Igreja passou a ter da educação e da cultura que incidirão e orientarão as Conferências episcopais, indo de Medellín até Aparecida, pois essas duas dimensões passam a ser desenvolvidas em seu processo evangelizador.

Para Montero (1995, p. 230), a cultura torna-se ponto central no campo político em nível mundial e também para a Igreja após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O Nazismo e sua ação genocida obteve adesão popular demonstrando, com isso, a evidente contradição de uma sociedade considerada como modelo de matriz civilizatória e sua capacidade de cometer tamanha atrocidade. Nesse momento, surge o marxismo em cena com a solução via formação das consciências e a defesa do fim do Estado. Nesse âmbito, ocorre o revigoramento do humanismo, e a cultura é concebida no mesmo sentido da educação; seria, portanto, a forma de recuperar não só a humanidade da nação europeia, como também ensinar a tolerância e diminuir as desigualdades entre países ricos e pobres. Outro elemento importante diz respeito ao processo de descolonização dos países africanos a partir de 1950, trazendo diferentes noções de cultura, de origem não ocidental e que passa a reivindicar espaço no cenário mundial.

É nesse cenário de grandes transformações que a Igreja realiza o Concílio Vaticano II, na perspectiva de inserir o homem no centro de suas ações como sujeito concreto que vivencia problemas reais, isto é, a cultura deixa de ser pensada no campo da educação como acúmulo de conhecimento formal, sendo reconsiderada “cultura como dimensão do homem; todo homem, por mais ignorante que pareça, por mais atrasado, é portador de uma cultura que é preciso conhecer e compreender” (MONTERO, 1995, p. 232). Com isso, a Igreja busca mudar sua identidade de base europeia e passa a atuar na perspectiva da descentralização e observância das nações do denominado Terceiro Mundo. Ressalta a autora o fato de que naquele momento havia não somente europeus nos mais altos quadros eclesiais, mas também representantes dos países periféricos. Está posto para a Igreja a questão da diversidade cultural, e de

que maneira passariam a ser tratadas as dimensões da diferença entre os povos, uma vez que o modelo europeu não mais dava sustentação a seu trabalho de evangelização. Desse modo “(...) a Igreja incorpora não apenas a cultura como reflexão, mas também a diversidade cultural como problema” (MONTERO, 1995, p. 233).

Conforme assinalado anteriormente, diante do cenário das transformações mundiais, novos parâmetros de atuação são definidos pela Igreja Católica, a fim de garantir sua hegemonia religiosa e política nas classes populares (VALENTE, 1994a, p. 72), pois a instituição perdia paulatinamente seus fiéis e estava com sua credibilidade política abalada. Dessa forma, o Concílio reorienta a ação da Igreja no sentido de alargar sua leitura dos processos sociais, e sua presença no mundo passa, pois, a operar com conceitos-chave, a fim de atender a tais mudanças. Ecumenismo, sincretismo e inculturação agregam-se ao seu discurso. Nesse contexto, a educação evidencia-se como campo privilegiado de atuação evangelizadora da Igreja, bem como na formação de consciências.

Os documentos produzidos pelo Concílio Vaticano II conformam a doutrina social da Igreja e sua concepção de educação, ao mesmo tempo em que representam orientações mais gerais. Os documentos produzidos pelas Conferências episcopais dizem respeito diretamente à América Latina, orientando, portanto, ações nos campos da educação e do trato com a diversidade presente no continente. As Conferências Episcopais Latino-Americanas (CELAM) geraram os documentos de Medellín (1968) e Puebla (1979), sendo estes determinantes para a propagação da Teologia da Libertação. Temos ainda Santo Domingo (1992) e Aparecida (2007), que direcionam de modo assertivo para os aspectos da diversidade cultural. Nesses documentos, procurar-se-á relacionar em quais momentos identifica-se a concepção de educação preconizada pela Igreja, na perspectiva da diversidade.

3.1 Documentos da doutrina social da Igreja

De acordo com Cury (1991 *apud* LEMOS 2001, p. 11), a Igreja Católica, com o objetivo de defender suas concepções, sempre se colocou

no local de legítima agência de transmissão de valores por intermédio da educação e com força suficiente para fazer valer seus princípios no campo educativo, afirmando-se como lugar de educabilidade dos povos, nações, grupos sociais e indivíduos. A Igreja Católica, de acordo com a análise de Cury, é uma realidade histórica presente e atuante, que apresenta em sua dinâmica interna contradições e tensionamentos entre homogeneidade/heterogeneidade, tornando essa realidade mais expressiva a partir do Concílio Vaticano II.

A doutrina social impele todos os fiéis católicos a atuarem em prol de uma sociedade mais justa e procura refletir sobre questões sociais prementes, que acabam por afetar todos os cidadãos, pois são provenientes do processo de desenvolvimento da industrialização, que de uma forma ou de outra comprometem a estrutura social. Existe uma composição de temas diversos em que busca incidir, tais como: missão da igreja, ação eclesial, trabalho humano, meio ambiente, promoção da paz, política, economia, família, propriedade privada e outros. Em face dessa realidade, diversas encíclicas pontifícias são elaboradas com o intuito de dar sustentação à doutrina social, sendo a *Rerum Novarum* a primeira escrita em 1891 pelo Papa Leão XIII.

Com efeito, a encíclica de Pio XII, *Divinus Illius Magistri* (1929), é a que mais evidencia a relação entre educação e igreja. De acordo com Lemos (2001, p. 13), esse documento afirma que a educação só pode ser perfeita se for cristã, uma vez que a perfeição está em Deus e no que Dele emana e considera a educação como uma obra social que abarca três tipos de intervenções: da família, da sociedade civil e da Igreja. Assim, a Igreja imputa a si mesma o direito de acautelar-se pela educação, seja pública ou privada, estendendo-se a todos os povos, sem restrições. Essa encíclica afirma, como ambientes propícios à ação educativa, a família e a Igreja, que possuem como espaço complementar a escola, portanto elas devem estar juntas e harmonizadas. O documento refuta o conceito de uma educação laica, neutra e também de uma escola mista, por constituir-se em empecilhos à formação integral cristã. A Igreja cobra do Estado o respeito à pluralidade e à liberdade de escolha da família pela educação de seus filhos, devendo ele, também, garantir condições favoráveis à obra educativa da Igreja, uma vez que não consegue oferecer a educação pública adequada (LEMOS, 2001, p. 14).

A encíclica *Mater et Magistra*, de 1961, traz como tema central o processo de socialização. Segundo Lemos (2001, p. 15), o conflito gerado pela dinâmica da luta de classes ganhou contornos mundiais, manifestando-se no tensionamento entre sociedades subdesenvolvidas e desenvolvidas. Esse documento revela a consciência do Papa João XXIII dos problemas sociais vinculados às questões de base econômica. O ser humano é visto como fundamento, causa e fim último, de toda instituição social, e a educação é abordada nessa encíclica como estratégia de conformação aos ensinamentos da Igreja, tanto sobre o domínio social como econômico.

Uma doutrina social não se enuncia apenas, mas aplica-se na prática, em termos concretos. Isto vale sobretudo, quando se trata da doutrina social cristã, cuja luz é a verdade, cujo fim é a justiça. A educação cristã deve ser integral, compreender a totalidade dos deveres. Há de fazer nascer e fortalecer nas almas a consciência de terem de exercer cristãmente as atividades de natureza econômica e social. (MATER MAGISTRA nº 225 e 227)

As reflexões promovidas por essa encíclica são aprofundadas no Concílio Vaticano II, que conduz mudanças radicais no interior da Igreja. A questão da pobreza torna-se central para a instituição eclesial, pois certifica a divisão da sociedade entre ricos e pobres, entretanto, as soluções apresentadas vão ao encontro da perspectiva assistencialista e paternalista, que não realizam o enfrentamento do sistema capitalista.

O Concílio Vaticano II, tendo investigado mais profundamente o mistério da Igreja, não hesita agora em dirigir a sua palavra, não já apenas aos filhos da Igreja e a quantos invocam o nome de Cristo, mas a todos os homens. Deseja expor-lhes o seu modo de conceber a presença e atividade da Igreja no mundo de hoje. (GAUDIUM ET SPES, 2011, p. 7)

Dois documentos são elaborados pelo Concílio Vaticano II, a Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* (sobre a Igreja no mundo hoje) e a declaração a respeito da educação cristã *Gravissimum Educationis*. A encíclica *Gaudium et Spes* (1965) se baseia nas questões relacionadas ao

homem, à sociedade e à história, ao aprofundar a discussão das desigualdades sociais. No capítulo “A conveniente promoção do progresso cultural”, consta a definição do conceito de cultura que confirma o quanto essa dimensão passa a ser refletida pelo Concílio.

A palavra “cultura” indica, em geral, todas as coisas por meio das quais o homem apura e desenvolve as múltiplas capacidades do seu espírito e do seu corpo; se esforça por dominar, pelo estudo e pelo trabalho, o próprio mundo; torna mais humana, com o progresso dos costumes e das instituições, a vida social, quer na família quer na comunidade civil; e, finalmente, no decorrer do tempo, exprime, comunica aos outros e conserva nas suas obras, para que sejam de proveito a muitos e até à inteira humanidade, as suas grandes experiências espirituais e aspirações. Daqui se segue que a cultura humana implica necessariamente um aspecto histórico e social e que o termo “cultura” assume frequentemente um sentido sociológico e etnológico. É nesse sentido que se fala da pluralidade das culturas. (GAUDIUM ET SPES, 2011, p. 75)

A situação da cultura é compreendida a partir da sociedade atual, a despeito das condições de vida do homem moderno. No contexto da industrialização e urbanização, têm-se novas formas de viver, e os valores tornam-se cada vez mais uniformes, o que afeta a forma de vida das pessoas. A encíclica salienta que as expressões culturais de todos os segmentos sociais que compõem uma nação devem ser preservadas pelo Estado, não devendo se apropriar delas. A cultura é posicionada como exercício de liberdade e autonomia, pois, por meio dela, é possível libertar o homem da ignorância. Chama atenção no documento a parte em que há a convocação dos cristãos em relação à dimensão da cultura, trata-se de assumir uma posição reveladora de respeito e reconhecimento da diversidade cultural contra qualquer forma de discriminação social:

Dado que hoje há a possibilidade de libertar muitos homens da miséria da ignorância, é dever muito próprio do nosso tempo, principalmente, para os cristãos, trabalhar energicamente para que, tanto no campo econômico como político, no nacional como no internacional, se estabeleçam

os princípios fundamentais segundo os quais se reconheça e se atue em toda a parte, efetivamente, o direito de todos à cultura correspondente à dignidade humana, sem discriminação de raças, sexo, nação, religião ou situação social. (GAUDIUM ET SPES, 2011, p. 83)

A encíclica *Gaudium et Spes* destaca o quanto a Igreja passa a se interrogar sobre sua presença e atuação no mundo. Segundo Lemos (2001, p. 18), o avanço não é tanto no campo da concepção da proposta educativa, mas se trata de como a instituição pode contribuir para a construção da sociedade contemporânea, o que representa os novos ares trazidos pelo Concílio Vaticano II que refletirão nas conferências episcopais subsequentes.

A declaração *Gravissimum Educationis* (1965), produzido pelo Concílio Vaticano II, elucida de forma mais aprofundada o papel da Igreja na esfera educativa, acentua a importância da educação na vida do ser humano e o quanto influencia o progresso da sociedade, além de acrescentar a urgência em educar jovens e adultos para acompanharem as exigências advindas do desenvolvimento econômico. Consta-se no documento o exercício de uma prática educativa que leve em conta o ser humano como um todo, sem distinção de qualquer ordem.

Todos os homens, de qualquer estirpe, condição e idade, visto gozarem da dignidade de pessoa, têm direito inalienável a uma educação correspondente ao próprio fim, acomodada à própria índole, sexo, cultura e tradições pátrias, e, ao mesmo tempo, aberta ao consórcio fraterno com os outros povos para favorecer a verdadeira unidade e paz na terra. A verdadeira educação, porém, pretende a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último e, ao mesmo tempo, ao bem das sociedades de que o homem é membro e em cujas responsabilidades, uma vez adulto, tomará parte. (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1965, p. 3)

A compreensão da verdadeira educação é explicitada nesse documento como um direito inalienável e aberto a todas as pessoas, portanto destaca a necessidade de sua universalização. Ademais, evidencia o índice elevado de crianças fora da escola e a qualidade duvidosa da educação oferecida pelo Estado. Sendo dever da família, não exime a sociedade

em contribuir e dar suporte no processo educativo, sendo a educação escolar compreendida como instrumento capaz de aprimorar as aptidões intelectuais e desenvolver a capacidade de julgamento dos estudantes, oferecendo-lhes uma base sólida de valores e também a preparação para o mundo do trabalho.

Entre todos os meios de educação, tem especial importância a escola, que, em virtude da sua missão, enquanto cultiva atentamente as faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade de julgar retamente, introduz no patrimônio cultural adquirido pelas gerações passadas, promove o sentido dos valores, prepara a vida profissional, e criando entre alunos de índole e condição diferentes um convívio amigável, favorece a disposição à compreensão mútua; além disso, constitui como que um centro em cuja operosidade e progresso devem tomar parte, juntamente, as famílias, os professores, os vários agrupamentos que promovem a vida cultural, cívica e religiosa, a sociedade civil e toda a comunidade humana. (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1965, p. 7)

A educação, a partir das definições dos documentos descritos (Encíclica, declaração e Concílio Vaticano II), passa por questões colocadas à Igreja pela sociedade contemporânea, isto é, os avanços da ciência e tecnologia provocam novas formas de ser da Igreja no mundo. Como consequência, afirma seu papel a partir de uma educação que acredita poder oferecer e, ao mesmo tempo, chama para si a responsabilidade no desenvolvimento de uma proposta educativa consonante com os princípios e valores da educação católica. Nessa medida, trata-se de uma educação que promova a construção do homem integral, com forte alusão ao compromisso dos cidadãos com a capacidade de transformação da realidade social, tornando-a mais justa e fraterna, ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de considerar as diferenças culturais.

3.2 Documentos Episcopais de Medellín, Puebla, Santo Domingo e Aparecida

3.2.1 Conferência Episcopal de Medellín (1968)

A Conferência realizada em Medellín (Colômbia) trouxe em seu contexto as influências do Concílio Vaticano II (1962-1965) para o episcopado da América Latina, que se reuniu a fim de interpretar os documentos resultantes do Concílio à luz da realidade do continente. O documento de Medellín revelou-se progressista, com posições avançadas, de modo a garantir a execução de ações por um período de 13 anos, contudo setores conservadores na Igreja ficaram temerosos com suas propostas e linhas de trabalho.

A Conferência de Medellín ocorreu em um momento conflitivo, uma vez que a constatação das profundas desigualdades sociais dos povos do continente não poderia ser ignorada, evidenciando a necessidade de ações por parte da Igreja. Os teólogos buscaram ancorar suas considerações e discursos na Teoria da Dependência, isto é, apontaram que a condição de pobreza na qual estavam submetidas as populações era fruto de uma desigualdade estrutural e que não se tratava de uma etapa de desenvolvimento a ser superada.

A Igreja se vê em posição de redirecionar sua atuação na América Latina, tendo como compromisso a luta por melhorias nas condições de vida da população mais empobrecida. O documento, ao referir-se à questão da justiça, discute as tensões entre classes e colonialismo interno (LEMOS, 2001, p. 30) e identifica alguns subgrupos representativos dessas tensões, ou seja, as mais variadas formas de marginalização presentes no continente: social, econômica, cultural, racial, religiosa. Nesse sentido, o Documento de Medellín já nos sinaliza para o reconhecimento dos segmentos sociais, identificados como os pobres eleitos para sua ação evangelizadora e política na América Latina.

A educação é tratada no documento como fator basilar para o desenvolvimento latino-americano. Entretanto, propala o quanto a educação formal é conteudista, preocupada somente com a transmissão de

conhecimento que não leva em conta a contribuição do pluralismo. Para tanto, é reforçada a necessidade de estabelecer o respeito à diversidade cultural (LEMOS, 2001, p. 33).

3.2.2 Conferência Episcopal de Puebla (1979)

A Conferência Episcopal de Puebla (México), dez anos mais tarde, com o tema *Evangelização no presente e no futuro da América Latina*, discutiu a realidade do continente nas dimensões sociocultural, histórica, eclesial e evangelizadora. A Conferência de Puebla e seu texto final tiveram forte influência da Teologia da Libertação, movimento este que incorporou, em sua prática teológica, a dimensão política, ao compreender que a libertação dos excluídos, dos marginalizados, passa pela promoção de sua consciência crítica, sendo assim, adota a perspectiva de uma igreja popular, implicando, por conseguinte, ter como alvo de sua evangelização os pobres. É quando a Igreja declara sua opção preferencial pelos pobres. O documento traz importante caracterização da pobreza no continente, assinalando que os grupos socialmente excluídos possuem “feições concretíssimas”, que devem ser reconhecidos como as “feições sofredoras de Cristo” (DOCUMENTO DE PUEBLA, 2009, p. 94) e, elencando esses segmentos por suas “feições”, temos jovens, camponeses, operários, subempregados e desempregados. Destaque para o trecho que focaliza a relação entre as feições de Cristo e os grupos indígenas e afro-americanos como reconhecimento da Igreja no que tange à questão da diversidade étnico-racial e às condições de desigualdade a que esses grupos estão submetidos. O texto oficial assevera que

Esta situação de extrema pobreza generalizada adquire, na vida real, feições concretíssimas, nas quais deveríamos reconhecer as feições sofredoras de Cristo (...) Feições de indígenas e, com frequência, também de afro-americanos, que vivendo segregados e em situações desumanas, podem ser considerados como os mais pobres dentre os pobres. (DOCUMENTO DE PUEBLA, 2009, p. 94-95)

A questão racial, especificamente sobre o negro, recebe, logo no início do documento, breve nota de rodapé, na qual a Igreja reconhece que não conferiu a atenção necessária ao tema da escravidão: “O problema dos escravos africanos não mereceu, infelizmente, a devida atenção evangelizadora e libertadora da Igreja” (DOCUMENTO DE PUEBLA, 2009, p. 87).

Mais especificamente, no que tange à questão cultural, no espaço que trata da “Evangelização da cultura”, encontra-se a compreensão da Igreja frente a diversidade e o reconhecimento do pluralismo cultural.

É o “estilo de vida comum” que caracteriza os diversos povos; por isso é que se fala de “pluralidade de culturas”. A cultura assim entendida abrange a totalidade da vida de um povo: o conjunto dos desvalores que o enfraquecem e que, ao serem partilhados em comum por seus membros, os reúnem na base de uma mesma consciência coletiva. A cultura abrange, outrossim, as formas através das quais estes valores ou desvalores se exprimem e configuram, isto é, os costumes, a língua, as instituições e as estruturas de convivência social, quando não são impedidas ou reprimidas pela intervenção de outras culturas dominantes. (DOCUMENTO DE PUEBLA, 2009, p. 175-176)

O Documento de Puebla evidencia o caráter histórico e social da cultura ao conformar-se como processo de formação e transformação da realidade vivida pelos povos, sendo uma atividade criadora do homem, pois a modifica criativamente ao mesmo tempo em que a transmite (DOCUMENTO DE PUEBLA, 2009, p. 176-177). Faz referência e crítica à busca da “universalidade” da civilização, realizada pela cultura urbano-industrial, com o objetivo de integrar a ela povos e culturas. O documento ressalta a necessidade da vivência das particularidades das diferentes culturas, a despeito da integração que pode levar à sua descaracterização ou até mesmo seu desaparecimento.

Relativo à questão da pobreza, o documento relaciona os níveis de pobreza aos processos educativos, pois os índices de analfabetismo são elevados, e a universalização do acesso à educação não é garantida. A educação é tomada pelo Documento de Puebla como um instrumento

de atuação da Igreja por meio do processo de evangelização dos povos. Destaca o texto que a prática educativa proporcionada pela educação católica é capaz de formar sujeitos aptos a atuarem na realidade social de modo a transformá-la; para esse fim, é necessário considerar a situação histórica e concreta em que os povos se encontram.

3.2.3 Conferência Episcopal de Santo Domingo (1992)

A Conferência Episcopal de Santo Domingo ocorreu na República Dominicana e representa a reorientação da atuação da Igreja na América Latina. Se em Medellín, e, sobretudo, em Puebla, teve-se posição mais arrojada no sentido de afirmação do compromisso com os pobres; em Santo Domingo, o destaque foi para a dimensão evangelizadora da Igreja. Minoram a importância da dimensão social, ao mesmo tempo em que alargam a função religiosa e missionária. No campo da educação, mantém-se o mesmo foco das Conferências anteriores, isto é, na redução dos elevados índices de exclusão e analfabetismo.

O campo da cultura é tratado pelo documento tal qual em Puebla, ou seja, o reconhecimento da pluralidade étnica e do multiculturalismo dos povos latino-americanos. Dentre as propostas apresentadas em Santo Domingo, destacam-se aquelas referentes às dimensões da diversidade e da educação, que interessa diretamente nesta investigação. Observa-se que o documento busca salvaguardar, no que se refere à diversidade cultural, o direito dos povos em manterem sua cultura particular. Lemos (2001, p. 58) apresenta a seguinte síntese das propostas:

1. Contribuir eficazmente para deter e erradicar as políticas tendentes a fazer desaparecer as culturas autóctones como meios de força da integração; ou, pelo contrário, políticas que queiram manter os indígenas isolados e marginalizados da realidade nacional;
2. Impulsionar a plena vigência dos direitos humanos dos indígenas e afro-americanos, incluindo a legítima defesa de suas terras;
3. Apoiar a Fundação *Populorum Progressio* (1929), instituída pelo Santo Padre, como gesto concreto de solidariedade em favor dos

camponeses, indígenas e afro-americanos;

4. Fazer o possível para que se garanta aos indígenas e afro-americanos uma educação adequada a suas respectivas culturas, começando inclusive com a alfabetização bilíngue.

A utilização do conceito de cultura no Documento de Santo Domingo, no intuito de considerá-la mais no sentido religioso, termina por apresentar-se de forma confusa, pois passa a ser utilizada com as mais diferentes relações: “cultura da morte”, “cultura da vida”, “cultura urbana”, etc., ao mesmo tempo em que não chega à justa medida e definição entre cultura e cultura cristã.

3.2.4 Conferência Episcopal de Aparecida (2007)

O Documento de Aparecida reforça e aprofunda a dimensão da pluralidade cultural, já apontada em Santo Domingo. A concepção da diversidade cultural ganha contornos mais visíveis ao reconhecer quais os grupos étnicos excluídos na América Latina, isto é, indígenas e afro-americanos. Ademais, propõe ações a fim de reduzir as desigualdades vividas por esses segmentos. Nesse sentido, a proposta de ação educativa católica se realiza tomando por base o reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

A educação moderna é compreendida como reducionista, já que está voltada para a obtenção de resultados que atendam a uma economia de mercado. Essa prática, segundo o documento, esgarça o tecido social, pois os valores de sustentação da família e de uma vida saudável são ameaçados por apelos de consumo de toda ordem. Assim, a educação deve visar à formação integral e ao respeito ao ser humano como um todo, sendo processo dinâmico que busca construir, desconstruir e criar novos sentidos, porquanto precisa ser dialógica, pois expressa o respeito às expressões das individualidades, de modo que a escola é chamada a

se transformar, antes de mais nada, em lugar privilegiado de formação e promoção integral, por meio da assimilação sistemática e crítica da cultura, fato que consegue mediante um encontro vivo e vital com o patrimônio cultural. Isso

supõe que tal encontro se realiza na escola em forma de elaboração, ou seja, confrontando e inserindo os valores perenes no contexto atual. Na realidade, a cultura, para ser educativa, deve inserir-se nos problemas do tempo no qual se desenvolve a vida do jovem. Dessa maneira, as diferentes disciplinas precisam apresentar não só um saber por adquirir, mas valores por assimilar e verdades por descobrir. (DOCUMENTO DE APARECIDA, 2007, p. 149)

O trato com a diversidade cultural do Documento de Aparecida, entre todos os documentos episcopais anteriores (Medellín, Puebla, Santo Domingo), é o mais contundente no reconhecimento e na valorização das culturas das populações indígenas e afro-americanas.

Os indígenas e afro-americanos são, sobretudo, “outros” diferentes que exigem respeito e reconhecimento. A sociedade tende a menosprezá-los, desconhecendo o porquê de suas diferenças. Sua situação social está marcada pela exclusão e pela pobreza. A Igreja acompanha os indígenas e afro-americanos nas lutas por seus legítimos direitos. (DOCUMENTO DE APARECIDA, 2007, p. 48)

Em diferentes partes do documento (Situação Sociocultural, Nossos Povos e a Cultura, Presença dos Povos Indígenas e Afro-Americanos na Igreja) encontra-se referência à questão cultural e da pluralidade étnica. Mais especificamente em relação à questão do negro, tem-se uma referência direta às condições históricas de exclusão a que está submetida esse segmento.

A história dos afro-americanos tem sido atravessada por uma exclusão social, econômica, política e sobretudo racial, onde a identidade étnica é fator de subordinação social. Atualmente, são discriminados na inserção do trabalho, na qualidade e conteúdo da formação escolar, nas relações cotidianas e, além disso, existe um processo de ocultamento sistemático de seus valores, história, cultura e expressões religiosas. Permanece, em alguns casos, uma mentalidade e um certo olhar de menor respeito em relação aos indígenas e afro-americanos. Desse modo, descolonizar as mentes, o conhecimento, recuperar a memória histórica,

fortalecer os espaços e relacionamentos inter-culturais, são condições para a afirmação da plena cidadania desses povos. (DOCUMENTO DE APARECIDA, 2007, p. 50)

Conclui-se que as Conferências Episcopais, indo de Medellín, passando por Puebla e Santo Domingo, até Aparecida, refletem o período pós-Concílio Vaticano II em que a Igreja busca adequar seu fazer teológico frente às transformações políticas e sociais que estavam ocorrendo na sociedade mais abrangente. Medellín inova com sua linguagem, trazendo termos como: pobre, libertação, injustiça, mudança social e reconhece que a situação de pobreza dos povos latino-americanos é fruto de profundas desigualdades sociais, provocadas pelo modo de desenvolvimento do sistema capitalista; Puebla reforça o conceito de libertação e reconhece o rosto da pobreza nos indígenas e afro-americanos; Santo Domingo contribui a partir da compreensão da existência marcante da pluralidade cultural na América Latina; e, por fim, Aparecida aprofunda na compreensão da diversidade cultural, a multiplicidade dos povos e focaliza ações que atendam às necessidades tanto dos indígenas quanto dos afro-americanos.

3.3 A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB): Diversidade e educação

Para atender aos objetivos desta investigação, apresentam-se dois documentos que tratam da diversidade cultural e da educação. Um dos documentos selecionados é *Igreja: comunhão e missão na evangelização dos povos do mundo, do trabalho, da política e da cultura*, tema da 26ª Assembleia Geral da CNBB, datado de 1988. A razão dessa escolha refere-se ao fato de que, sendo um documento de 1988, coincide com a Campanha da Fraternidade daquele ano, que teve como tema a questão do negro, sendo possível identificar aspectos da diversidade étnico-racial em seu texto.

O segundo documento escolhido foi *Educação, Igreja e Sociedade*, tema da 30ª Assembleia Geral da CNBB, datado de 1992, no qual se

encontra o posicionamento da Igreja frente ao processo educacional, bem como do entendimento que possui a respeito de como deve ser realizada a educação católica. Esses documentos produzidos pela CNBB têm objetivo de promover e orientar a reflexão e a ação pastoral dos fiéis das igrejas particulares, isto é, de suas comunidades eclesiais.

3.3.1 Igreja: comunhão e missão na evangelização dos povos do mundo, do trabalho, da política e da cultura (1988)

A escolha do tema Comunhão e Missão, pela Assembleia Geral da CNBB, em 1988, está inextricavelmente ligado ao recém-inaugurado processo de redemocratização do país, após 25 anos de ditadura militar. Coube, naquele momento, à Igreja refletir sobre sua atuação naquele novo contexto político, social, econômico e cultural. O papel da Igreja na sociedade se desdobra de diversas maneiras, sendo que uma delas é realizar um processo educativo que seja comprometido com a liberdade, isto é, educar para a libertação do educando. Há grande destaque no documento para a questão da construção da unidade do povo de Deus, no item a “Formação do Povo de Deus”, recorre-se ao Concílio Vaticano II na preocupação com a unidade e identificam-se os aspectos de reconhecimento da diversidade dos povos que compõem a Igreja.

Em virtude de sua missão, que é iluminar o mundo inteiro com sua mensagem evangélica e reunir em um único Espírito todos os homens de todas as raças e culturas, a Igreja torna-se o sinal daquela fraternidade que permite e consolida um diálogo sincero. Isto, porém, requer, em primeiro lugar, que provamos no seio da própria Igreja a mútua estima, respeito e concórdia, admitindo toda a diversidade legítima, para que se estabeleça o diálogo cada vez mais frutífero entre todos os que constituem o único povo de Deus, sejam pastores, sejam demais cristãos. (CNBB, 1988, p. 12)

Na perspectiva da ação missionária, os grupos étnico-raciais indígenas e negros são considerados em suas demandas específicas. Os primeiros são

contemplados pela pastoral indigenista, como forma de garantir a presença missionária nessas comunidades, ao mesmo tempo em que sinalizam para os diversos tipos de violência a que estão submetidos, destaque para a violência à sua identidade, à cultura e à sobrevivência como povos. Ao passo que, ao tratar do negro, a referência não passa de uma frase, sendo alvo de uma interpelação missionária em caráter especial, tanto quanto os ciganos e migrantes. No caso da população negra, cabe uma ação missionária que leve em conta sua cultura e sincretismo religioso (p. 19).

A referência à ação evangelizadora encontra-se no “Mundo da cultura”, e chama a atenção para a importância do processo de inculturação da fé e a problemática existente em relação à cultura indígena, cultura negra, cultura popular e cultura urbana. Relativo à população negra, o documento destaca o processo de sincretismo religioso como forma de resistência cultural às condições de sujeitos escravizados.

Sua evangelização inicial consistia no gesto do batismo sem suficiente evangelização e sem a devida integração dos elementos de suas próprias culturas na nova situação de batizados. Em grande parte, a religião dos negros, cultivada às escondidas, os ajuda a conservar muitos elementos culturais que foram gradativamente se entrelaçando com expressões culturais e religiosas da população branca, indígena e mestiça, influenciando a cultura e a religiosidade popular. (CNBB, 1988, p. 35)

Há uma única referência no documento à Campanha da Fraternidade/88, que trata da assimilação dos valores da cultura negra.

A Campanha da Fraternidade deste ano continua a suscitar estudos e atividades permanentes para uma nova evangelização dos descendentes dos povos negros, respeitando e assimilando os valores culturais. (CNBB, 1988, p. 38)

O ano de 1988 é significativo no que se refere à questão do negro na Igreja Católica brasileira, pois foi o ano em que, por consequência de pressões internas realizadas por grupos de clérigos, teólogos e leigos negros, o tema da Campanha da Fraternidade foi centrado na questão

racial. A escolha pelo tema não ocorreu sem acirradas discussões no interior da instituição, pois o cenário era naquele momento de reivindicação quanto ao lugar do negro dentro da Igreja.

Chama a atenção que, no documento da CNBB, no ano de 1988, os apontamentos referentes à população negra vêm em momentos esparsos e de pouca referência ao que de fato estava ocorrendo no interior da organização eclesial – somente uma única passagem, como citado acima, faz alusão à Campanha da Fraternidade. Pode-se inferir que justamente por estar ocorrendo uma situação de fortes discussões quanto à questão racial na Igreja Católica é que se optou por não conferir importância ao fato de a Campanha da Fraternidade tratar do tema do negro. Corrobora tal inferência Valente (1994a, p. 133) ao afirmar que a primeira dificuldade encontrada diz respeito ao slogan da Campanha. A sugestão do grupo foi: “Negro: um clamor de justiça”, porém foi rechaçado pela CNBB que optou pelo slogan: “Ouvi o Clamor desse Povo”, referência encontrada no Antigo Testamento. Desse modo, ficou claro que, ao esconder o sujeito central da campanha, davam-se mostras de que seria a mais boicotada entre todas as outras campanhas realizadas pela CNBB.

3.3.2 Educação, Igreja e Sociedade (1992)

A escolha do tema Educação, Igreja e Sociedade, pela Assembleia Geral da CNBB, em 1992, está vinculada à missão de educar da Igreja; a educação é considerada como condição básica para o desenvolvimento e o exercício da cidadania dos indivíduos.

A questão da educação percorre todo o documento em sua interface com a religião católica. É realizado um panorama da situação escolar brasileira, no qual são apontadas suas grandes lacunas: a falta da qualidade de ensino; elevados índices de evasões e repetições; altas taxas de analfabetismo; falta de motivação do aluno; ausência de investimento em formação continuada dos professores; pouca participação da família na escola; fome crônica.

Na análise sobre as causas do fracasso escolar, é indicada a inadequação das escolas em atender aos diversos segmentos sociais que nelas

estão presentes, pois utilizam metodologias, avaliações padronizadas que terminam por estigmatizar e discriminar educandos mais pobres e de minorias étnicas (CNBB, 1992, p. 3).

A educação é compreendida como parte integrante da cultura, no caso da situação cultural brasileira, fruto do passado de dominação étnico-cultural, ao qual indígenas e negros estiveram submetidos. Reconhece, entretanto, o documento em que os indígenas reivindicam seus direitos de existência, ao passo que os negros exigem liberdade de expressão e reconhecimento de sua dignidade (CNBB, 1992, p. 7).

O texto salienta que o ser humano é um sujeito cultural em constante processo de realização, sujeito às mais diversas formas de expressões culturais que surgem por meio de grupos específicos, no caso dos grupos étnicos (indígenas e negros), segmentos sociais/culturais, etários, estes são impedidos de realizar suas potencialidades.

O documento realça a presença histórica da Igreja educadora, presente desde o início da história da educação no Brasil e que mantém ao longo do tempo influência no processo da educação brasileira. No entanto, em determinado momento, realiza uma autocrítica ao se referir à pouca atenção que conferiu à situação da população negra recém-liberta no período pós-escravista.

(...) demora em captar as aspirações educativas das classes sociais marginalizadas pelo nosso processo histórico. Em um país que saía do regime oficial de escravidão, exatamente quando a Igreja empreendia seu maior esforço na área da educação formal, essa não se abriu suficientemente para as necessidades desse imenso contingente da população brasileira até hoje, não sem culpa nossa, excluído do acesso à educação e consequentemente à participação na vida social e política do país. (CNBB, 1992, p. 8)

Com esse olhar sobre os diversos segmentos sociais e étnico-raciais, o documento enfatiza a realização de uma educação libertadora já mencionada no Documento de Medellín, a proposta de uma nova educação que contemple a sociedade latino-americana desejada. Dessa maneira, faz-se necessário que a educação seja promotora de novas consciências críticas. Para que essa perspectiva educativa não se esvazie, é preciso

Coragem para assumir um processo educativo global que parta de um novo lugar social – isto é, das multidões marginalizadas – e que se oriente e vá até os novos sujeitos históricos da sociedade que emerge. É, sobretudo para a formação desses novos sujeitos que ela deve estar voltada. Qualquer trabalho educativo cristão, em qualquer meio social, deve ser revisado a partir do lugar dos interesses sociais dos grupos historicamente colocados à margem da vida social, econômica, política, cultural e religiosa. Isto questiona a instituição e o educador cristãos conscientes. Exige deles uma opção. (CNBB, 1992, p. 21)

Os documentos elencados revelam um panorama compreendido num espaço de tempo de 39 anos (1968-2007), em que a Igreja se posiciona frente as questões de âmbito social como a educação e a diversidade cultural, importantes dimensões que reorientam seu processo de evangelização na América Latina. Do Concílio Vaticano II, passando pelas Conferências episcopais, sendo que, no interregno entre o Documento de Medellín e o Documento de Santo Domingo, ocorreram dois documentos da CNBB que trazem os temas da educação e cultura a serem desenvolvidos na prática cotidiana dos cristãos católicos.

Os documentos produzidos pelo Concílio Vaticano II vão em direção à mudança interna da Igreja e orientam de modo geral a presença católica no mundo, tomando, como instrumento de evangelização, a educação, ao passo que os documentos episcopais lançam seus olhares para a atuação da Igreja na América Latina. Nas Conferências, o percurso é delineado pela constatação das condições de exclusão do povo latino-americano em suas profundas desigualdades sociais, promovidas pelo sistema capitalista (Medellín e Puebla), até o reconhecimento e valorização do pluralismo étnico-cultural (Santo Domingo e Aparecida). A importância desses documentos ocorre à medida que são compreendidos como a materialidade das concepções que a Igreja Católica vai conformando, ressignificando e reconstruindo no percurso de sua história.

Ao longo dos documentos, duas dimensões dialogam de forma permanente: a educação e a diversidade cultural. Destaca-se que a Igreja assume a concepção de uma educação libertadora, que visa à formação de cidadãos críticos capazes de transformarem a realidade social. A educação

libertadora no Brasil assumiu o caráter da educação popular, que teve seu auge na década de 1960 com o educador Paulo Freire. Não por acaso, de acordo com o período histórico, no Documento de Medellín, a Teologia da Libertação recebe espaço e reconhecimento, sendo uma de suas marcas de atuação as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), espaço em que ocorre o trabalho de evangelização. A Igreja Católica procura acompanhar a dinâmica da nova ordem constitutiva da sociedade contemporânea, sendo o processo de globalização uma realidade que traz em seu bojo identidades culturais que reivindicam reconhecimento de sua diferença. Nesse sentido, a prática de um tipo específico de educação, que leve em conta o saber popular, a valorização das diversidades, das expressões culturais dos povos, torna-se condição do fazer educativo libertador. A partir de seu *aggiornamento*, esse tem sido o esteio da Igreja em seu processo de evangelização dos povos.

É importante constatar que a situação do negro vem sendo tangenciada ao longo dos documentos publicados pela Igreja, tanto que as reflexões da Conferência de Aparecida trazem elementos que contribuem para a institucionalização da Lei nº 10.639/03, ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas privadas confessionais.

O processo de construção da lei reporta a presença de diversos atores sociais, entre militantes, movimentos negros, organismos de defesa dos direitos da população afro-brasileira, como também da Igreja, uma vez que a questão racial passa a ser compreendida por essa instituição como mais uma ação de luta. Verifica-se que a militância negra, em seu interior, buscou fundamentar sua ação por meio da atuação desses sujeitos engajados na própria Igreja como produtores de conhecimento no mundo acadêmico. É o caso da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que possui reconhecido histórico na luta por uma sociedade antirracista e atuou, inclusive, como relatora do Parecer CNE/CP nº 03/04 que fundamenta a Lei nº 10.639/03. Em sua atuação no assessoramento aos militantes negros na Igreja, algumas ações se destacam: participação no Grupo de Mulheres para reflexão teológica; participação de encontros no Grupo União e Consciência Negra (GRUCON), do Rio Grande do Sul em 1986; pesquisa para o GRUCON; participação da reunião de trabalho do União e Consciência Negra; assessoria aos Agentes de Pastoral Negros (APNs)

durante 15 anos em nível nacional e no Rio Grande do Sul; integração ao Centro Atabaque de Cultura e Teologia Negra, fundado em 1990. Essas ações revelam uma das formas de apoio que a Igreja direciona no enfrentamento do racismo brasileiro.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 encontra nos documentos da Igreja Católica reflexões que respondem a uma das hipóteses deste trabalho, que interroga sobre o trato da diversidade étnico-racial em seu interior. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação é considerada como um ativo preponderante e instrumento de transformação social.

(...) é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (DIRETRIZES CURRICULARES, 2004, p. 7)

A Lei nº 10.639/03 é considerada, pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares, uma lei afirmativa, pois reconhece a escola como lugar da formação de cidadãos, cabendo-lhe promover a valorização das matrizes culturais que constituem o pluralismo que formam o Brasil (BRASIL, 2009, p. 5).

Com isso, a formação oferecida pelas escolas, conforme o Parecer CNE/CP nº 03/04, deve ir em direção de arregimentar esforços para a compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, de modo a construir representações positivas de segmentos populacionais/sociais discriminados, associados à construção de um ambiente escolar que possibilite a manifestação da diversidade em sua expressão criativa, capaz de superar os preconceitos e discriminações étnico-raciais.

Portanto, indaga-se: como esses documentos refletiram na militância negra dentro da Igreja Católica brasileira? De que maneira o contexto sociopolítico influenciou a mudança na atuação dos negros na Igreja?

3.4 Movimento negro e Igreja Católica

O panorama nacional sociopolítico das décadas de 1970 e 1980 evidencia a atuação dos movimentos sociais. Pode-se compreender o movimento social como uma ação organizada de sujeitos coletivos que possuem valores e princípios comuns, com o objetivo de provocar mudanças em uma estrutura social atravessada por tensões e conflitos. No *Dicionário de Política* (1998, p. 788), organizado por Norberto Bobbio, Gianfranco Pasquino e Nicolau Mateucci, os movimentos sociais são constituídos por tentativas com base em valores comuns àqueles que compõem o grupo, de modo a definir formas de ação social para alcançar resultados previamente determinados.

Diversos coletivos sociais durante o período de ditadura militar (1964-1985), mesmo em condições restritas de atuação, continuaram firmes na luta por seus direitos de cidadania. O movimento negro estava presente nesse contexto, sua emergência e consolidação deram-se no século XX, por meio de um movimento liderado por intelectuais, artistas e sindicalistas afrodescendentes. Segundo Pereira (2008, p. 26), o uso do termo movimento negro, como forma de um conjunto específico de ações e atividades, ocorreu a partir de entidades e grupos negros que tiveram seu surgimento na década de 1970. Adverte o autor a forma como a expressão *movimento negro* tem sido utilizada atualmente:

Grupos, Entidades e Militantes negros que buscam a valorização do negro e da Cultura Negra e se colocam diretamente contra o racismo, buscando, através deste combate, o respeito da sociedade e a melhoria das condições de vida para a população afro-brasileira. (PEREIRA, 2008, p. 26)

Momento emblemático vivido pelo movimento negro ocorreu em 1978 quando criou-se o Movimento Negro Unificado (MNU), revelando nova concepção e atuação na luta antirracista. O MNU confere uma nova dimensão ao movimento negro, na medida em que efetiva nova relação com o sistema de poder e com a sociedade. Consolida-se como movimento de reivindicação pelo reconhecimento e valorização do negro na construção da sociedade, como também na luta por direitos. Destaca-se

o trabalho de desvelamento do mito da democracia racial que imperava no País, por meio de uma prática discursiva ideológica que propugnava uma sociedade baseada na convivência harmoniosa entre representantes dos grupos étnico-raciais que constituíam o povo brasileiro. Na transição para a década de 90, recrudescem as denúncias diante do quadro das desigualdades de acesso e oportunidades vividas pelos negros, cobrança da sociedade e do Estado brasileiro respostas efetivas para o combate ao racismo, assim como para a promoção social de negros e negras.

A Igreja Católica, bem como outras Igrejas Cristãs, não ficaram isentas a essa nova estratégia de luta do movimento negro, mesmo porque, de acordo com Pereira (2008, p. 64), esse processo levaria à valorização da matriz cultural africana, e conteúdos religiosos antes reprimidos pela Igreja ganhariam destaque que, por sua vez, refletiriam nas formas de expressão religiosa de grande parte da população negra. Esse fato não poderia ser simplesmente ignorado, estigmatizado ou impedido de irromper no interior da Igreja Católica no final da década de 1970.

Contextualizando esse período histórico com os acontecimentos na Igreja Católica, tem-se o período que compreende as Conferências Episcopais de Medellín (1968) e a preparação para a Conferência de Puebla (1979). A Igreja estava sob os auspícios de uma prática evangelizadora baseada nos princípios e valores da Teologia da Libertação, que atua de forma concreta, amparando os oprimidos por justiça social. Trata-se da opção preferencial pelos pobres, definida como ação da Igreja em Medellín, e que em Puebla acontece certa retificação, pois o documento final dessa Conferência ressalta ser preferencial a opção pelos pobres, mas não exclusiva, o que por sua vez retira sua força histórica (VALENTE, 1994a, p. 83). Entretanto, mantém o ideário da Igreja como instituição a serviço da libertação e da promoção humana, capaz de dar respostas à situação de profundas desigualdades sociais na América Latina. Clodovis Boff (citado por COMBLIN, 1999), comenta o Documento de Puebla:

Na verdade, o avanço de Puebla a partir de Medellín é antes de tudo, qualitativo: trata-se de uma reafirmação ou aprofundamento das posições teológico-pastorais lá assumidas: trata-se, em seguida, da generalização ou socialização das mesmas posições em nível de toda a igreja latino-americana.

O processo se fez, pois, não tanto para frente, em termos de novas posições, mas para o fundo e para os lados. (BOFF, *apud* COMBLIN, 1999, p. 222)

Essas duas Conferências se apresentam conflitivas no interior da Igreja Católica, pois há, por parte dos teólogos, a reivindicação do reconhecimento de uma identidade própria da igreja latino-americana que não seguisse somente o paradigma europeu da igreja. É um cenário demarcado pelo confronto entre as alas progressista e conservadora, sendo que essa última tentou, desde a organização da Conferência de Puebla até a elaboração do documento final, reduzir a expressividade dos progressistas e sua opção política pela Teologia da Libertação, inclusive, criticada no discurso de abertura da Conferência pelo Papa João Paulo II.

Essa linha de atuação remonta à criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1952, em que surge a tendência de aproximação com as classes dominadas, na busca por justiça social. Diante dessa conjuntura, de acordo com Valente (1994, p. 40), cresce o interesse dos setores progressistas em realizar um trabalho pastoral com o negro. As religiões de matriz africana tornam-se objeto de estudo, acrescido do empenho dos teólogos da libertação de compreenderem a questão racial.

A proposta de formação de um grupo negro no interior da Igreja surge em 1978, quando houve a necessidade de fornecer subsídios para os bispos brasileiros que iriam à Conferência de Puebla. Para tanto, é convocada pela CNBB um grupo de estudiosos do campo da religiosidade popular. A reunião que deu origem a esse grupo foi seguida de outras tantas com aumento no número de participantes. De acordo com Santos (1991, p. 42), a consciência da grave situação do racismo ficou patente por meio da constatação da ideologia do branqueamento, que insidiosamente fazia suas vítimas na população negra. Desse modo ficou claro que a organização seria o meio mais eficaz no enfrentamento do racismo. Nesse momento, então, surge a proposta de trabalho voltado para a formação de consciência dos negros em relação à realidade social, política, cultural, econômica e religiosa em que estavam imersos e subjugados (VALENTE, 1994b, p. 40).

3.4.1 As iniciativas de militantes negros na Igreja: GRUCON, Agentes de Pastoral Negros e a Pastoral Afro-Brasileira

Como reflexo da ação militante de negros católicos, ocorreu a criação do Grupo União e Consciência Negra (GRUCON) e dos Agentes de Pastoral Negros (APNs), sendo que a Pastoral Afro-Brasileira foi uma iniciativa institucional, nesse caso, criada pela CNBB. O GRUCON surge antes dos APNs, porém ambos apresentam objetivos equivalentes, sendo frutos de uma mesma situação histórica e pertencentes às correntes ideológicas do Movimento Negro. De maneira geral, os dois grupos giravam em torno de determinados objetivos, como conscientizar o negro da realidade social que o discrimina; unir a população negra que se apresentava dispersa na luta por direitos sociais; buscar recuperar o sentido e memória das raízes de origem africana; lutar por dignidade e espaço na esfera pública e no contexto político nacional. Aos Agentes de Pastoral Negros foi acrescido o objetivo de afirmar dentro do cristianismo o espaço do negro e sua forma legítima e própria de expressão de sua fé (VALENTE, 1994a, p. 94).

A criação do GRUCON ocorreu no I Encontro Nacional de Negros que tinham vinculação com a prática religiosa, com a presença, naquele momento, de 14 estados representados e que haviam formado grupos de consciência negra. Definiram-se o nome do grupo e cinco princípios norteadores de suas ações:

1. O objetivo principal dos grupos de base é a união dos negros e sua conscientização;
2. Devem ser formados a partir do dado da raça e não do credo ou da ideologia político-partidária;
3. O contato com os cultos afro-brasileiros devem ser feitos com respeito e não trazer as pessoas que frequentam esses cultos para os grupos como objetos de folclore;
4. Devem lutar ao lado de outros movimentos populares: sindicatos, clube de mães, CEBs, CPT (Comissão Pastoral da Terra), CPO (Comissão da Pastoral Operária), associações de: empregadas domésticas, bairro, rurais, saúde, etc.
5. Os que estão ligados à Igreja devem continuar a encontrar-

se para ver a situação do negro a partir do dado da fé, dentro da luta do povo. Devem ainda fazer contato com outros grupos além de suas reuniões internas;

6. Sempre que necessário e possível serão assessorados por estudiosos da cultura afro-brasileira negros ou não negros. (SANTOS, 1991, p. 42)

Os princípios nos quais tiveram acento a ação dos militantes do GRUCON expressam a capacidade de estabelecer o diálogo com outros segmentos, por meio do contato e troca de experiência com os movimentos sociais e assessoria sobre a cultura afro-brasileira.

O GRUCON passou a realizar encontros, publicar boletins de alcance nacional, levando sua mensagem a todos os locais onde pudessem ser encontrados os setores progressistas da Igreja. Segundo Frei David¹⁴, diversos seminários sobre o negro no Brasil foram financiados pela CNBB, inclusive as grandes assembleias do grupo (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 170). O GRUCON é uma organização de âmbito nacional, com representações em Brasília e em 11 Estados da Federação: Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia, Rondônia, Mato Grosso, Tocantins, Maranhão e Espírito Santo; possui diretoria executiva eleita por Assembleia Geral Ordinária; é composta por Presidente, Vice-Presidente, 1º e 2º Secretários, 1º e 2º Tesoureiros, Relações Públicas e seus respectivos Suplentes. Tal estrutura organizativa possibilita manter a coordenação entre a esfera nacional e os Estados, de modo a garantir estrategicamente o processo de união e consciência dos negros para assim confrontar a conjuntura política, econômica, cultural, social e religiosa, promotora da exclusão racial e social dos negros (BARBOSA, 2011, p. 99). Com essa configuração, o grupo obteve seu registro como entidade da sociedade civil.

Em 1981, ocorreu a dissidência do GRUCON, optou-se por sua independência em relação à Igreja Católica, que reconhecia o grupo como seu primeiro interlocutor no que se referia à questão racial. De modo geral, a razão foi que o trabalho pastoral poderia ser entendido pelos negros como

¹⁴ Frei Franciscano participou da formação do GRUCON e dos APNs. Desenvolveu trabalho na Baixada Fluminense/RJ, onde criou, no início de 1990, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e, no final do mesmo ano, o Educação e Cidadania dos Afrodescendentes – Educafro (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 23).

forma de cooptação e também por limitar a presença de não negros, enquanto alguns membros desejavam realizar um trabalho com característica cristã. Análise realizada por Santos (1991, p. 45) aponta que mesmo o GRUCON, tendo por estratégia política o trabalho de base, não logrou resultado na prática, o “grupo-base” não conseguiu ultrapassar os limites do discurso e alcançar sua concretude na realidade. As ações não tiveram o entendimento suficiente no sentido de conformar o perfil nacional do grupo.

A luta tem sido norteadada por um discurso que retrata uma indignação ética frente ao racismo e a situação social do negro brasileiro, enquanto a luta específica compreende a passagem da indignação ética para a racionalidade ética (SANTOS, 1991, p. 45).

Em que pese tal dissidência, o GRUCON e os APNs, em conjunto, exerceram papel importante na disseminação das novas características do Movimento Negro, tanto nas grandes cidades, quanto nas regiões em que entidades negras ainda não tinham conseguido se firmar (PEREIRA, 2008, p. 105).

Os Agentes de Pastoral Negros se organizaram no seio da Igreja Católica, contando com clérigos, leigos, mas não se restringiam a esse grupo, pois representantes de outras denominações religiosas compunham suas fileiras, preocupados com o resgate histórico da dignidade da população afro-brasileira. A proposta de atuação dos APNs promoveu renovação da consciência e do reconhecimento da identidade negra no conjunto da sociedade brasileira, especialmente no seio da instituição religiosa de que são parte, a Igreja Católica (SANCHIS, 2006, p. 2). O grupo propõe a criação de uma liturgia afro-brasileira em seus rituais, como as *missas afro*, capazes de trazerem diversos elementos da religiosidade de matriz africana, tal como o candomblé e a umbanda.

O grupo contou com o apoio da Igreja e em um curto espaço de tempo já apresentava uma estrutura de caráter nacional, com um organismo central denominado por Quilombo Central – com sede própria, registrado – e presença em quase todos os estados brasileiros (VALENTE, 1994a, p. 106).

No aspecto da inculturação religiosa, o Movimento Negro Unificado (MNU) faz sua crítica aos APNs, ao avaliarem essa incorporação de elementos culturais africanos com bastante desconfiança, pois a Igreja foi uma instituição que legitimou a escravidão no Brasil e também porque elabora e pratica um discurso de cooptação das camadas populares em favor das mais diversas formas de exploração do capital. O GRUCON também foi alvo de críticas por parte do MNU, que olhava com reserva um grupo de origem eclesial, uma vez que seus membros se assumiam como marxista-leninistas e ateus (SANTOS, 1991, p. 49). Outro aspecto relativo à questão da inculturação, uma vez incorporados elementos das religiões de matriz africana em suas liturgias, desconsiderava-se seu simbolismo dentro da estrutura de suas religiões de origem, além de não levar em conta que esses símbolos representavam formas de resistência negra diante de uma religião hegemônica (VALENTE, 1994b, p. 46).

Em um dos encontros nacionais do grupo, foram discutidos alguns critérios para os Agentes de Pastoral Negros.

1. Os Agentes de Pastoral Negros são pessoas engajadas que exercem atividades voltadas para a comunidade negra;
2. A partir da própria identidade de fé, o agente de pastoral negro se une a todas as instituições e movimentos negros que lutam pela mesma causa;
3. O trabalho dos Agentes de Pastoral Negros, não individualmente, mas enquanto tais, não estarão vinculados a nenhuma política partidária;
4. Os Agentes de Pastoral Negros se empenharão em colaborar com a unidade da comunidade negra, sem nenhuma preocupação de fazer adeptos religiosos. (VALENTE, 1994a, p. 98)

O grupo utilizava metodologias de trabalho desenvolvidas pela Igreja Católica, especificamente o método ver-julgar-agir, por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que surgem embaladas pela ideologia da Teologia da Libertação. As CEBs não possuem definição fechada, mas podem ser compreendidas como um movimento com base popular, que procura dar à religião o sentido de solidariedade com uma prática religiosa prenhe da realidade do povo. É o sentimento de “ser de dentro”

como forma de enfrentar “os de fora”, um lugar de luta por melhores condições de vida para todos (VALENTE, 1994b, p. 40).

A caminhada dos APNs, não ocorreu sem grandes percalços, identificam-se dois pontos de tensionamentos de ordens: um de caráter interno, relativo aos padres que consideravam a questão racial como algo muito específico para ser discutida no interior das CEBs com os fiéis.

Os APNs nasceram dentro da corrente da Teologia da Libertação, mas se distinguindo dela na medida em que esta tendia a reduzir a um nível único – o das classes, ou, mais simplesmente, da pobreza – os conflitos estruturais na sociedade brasileira. Para os APNs, a variável “negro” (utilizam para expressá-la as categorias de “raça” ou de “etnia”), bem como a variável “mulher” – sobretudo quando se somam – criam outras articulações de conflitos. (SANCHIS, 2006, p. 2)

Outro ponto de tensão consistia no próprio alvo de ação do grupo, os negros, que não conseguiam se sensibilizar pela causa defendida. A alternativa encontrada pelo grupo foi inserir a questão racial nas discussões de temas mais abrangentes, realizar abordagens individuais com os negros e convidá-los para os encontros do grupo, para daí poder fazer com que entendessem que havia um problema comum a ser enfrentado.

Mesmo com esses contratempos no percurso, os encontros realizados pelo grupo, desde sua criação, foram apresentando progressivamente maior número de participantes, denotando, assim, a ação positiva e efetiva dos APNs. Com o apoio de setores da Igreja, tinham acesso ao material para o desenvolvimento do trabalho, e o grupo, em um espaço curto de tempo, obteve seu registro, com representações em quase todas as capitais brasileiras. Outra forma de apoio que receberam foram as publicações de editoras católicas que discutiam a questão racial em uma linguagem popular.

Os Agentes de Pastoral Negros trazem sua grande contribuição, na medida em que compreendem que os negros devem assumir seu lugar na sociedade como sujeitos históricos, reafirmando positivamente sua identidade étnico-racial, capaz de intervir na realidade social, de modo a lutarem contra as desigualdades.

Os Agentes de Pastoral Negros passaram a atuar nas comunidades a partir de uma compreensão teológica em que os empobrecidos, oprimidos e marginalizados foram tornando-se sujeitos do processo histórico. Essa condição de sujeito histórico fez crescer o desejo de participação na vida eclesial e recriou formas de atuação. Em outras palavras, tornou a Igreja, em determinadas realidades, mais viva, mais alegre e mais festiva. Propiciou um encontro com um Deus que se fez um com o povo negro. Tal percepção ficou evidenciada nos cantos e na dança, nos quais a presença negra passou a ser percebida, e um Deus próximo ao negro passou a ser revelado. (ROCHA, 2010, p. 215)

O canto e a dança configuram-se como vigorosos canais de expressão da presença negra na igreja, principalmente os cantos, que se tornam instrumento no processo de desconstrução da imagem negativa do negro para a construção de uma imagem positiva. As celebrações evocam uma igreja viva, com cantos de esperança e um convite a Deus.

O Deus que, em nosso meio, vem se manifestando é para nós um acontecimento salvífico. O Deus presença que nós negros vamos descobrindo aparece embrulhado, misturado nas nossas coisas, no nosso jeito de ser negros e negras. Por isso Ele é na dança, no canto, na festa, na alegria, na luta e na garra. Então, quando cantamos, cantamos o Deus da nossa esperança; quando dançamos, dançamos o Deus da nossa esperança; quando lutamos, lutamos de braços dados com o Deus da nossa esperança. (ROCHA, 1994, p. 23)

O ano de 1988 foi emblemático na caminhada dos APNs dentro da Igreja, pois o grupo defendeu e logrou êxito ao propor e negociar com a CNBB o tema “Fraternidade e o Negro”, para a Campanha da Fraternidade (CF/88). O tema da questão negra já vinha sendo negociado por meio da mobilização dos APNs, internamente, desde 1986, e deve-se considerar também que, em 1988, completaria os cem anos de abolição da escravatura, o que pesou na decisão da instituição eclesial. Se, por um lado, trata-se de um avanço na questão racial dentro da Igreja, por outro, demonstra a dificuldade de lidar com uma questão tão polêmica. A resistência da CNBB pode ser constatada ao orientar para a estadualização da

campanha, pois as arquidioceses e dioceses possuem alguma autonomia na forma de desenvolver os temas propostos. Na prática, o tema recebeu tratamento diferenciado em cada estado, com tendência clara em neutralizar a discussão da questão negra (VALENTE, 1994a, p. 133-134).

A título de esclarecimento, a Campanha da Fraternidade é realizada anualmente pela Igreja Católica Apostólica no Brasil, sempre no período da Quaresma. Seu objetivo é despertar a solidariedade dos fiéis e da sociedade em relação a um problema concreto, que envolve a sociedade brasileira, buscando caminhos para sua solução. A cada ano é escolhido um tema, que define a realidade concreta a ser transformada, e um lema, que explicita em que direção se busca essa transformação. A campanha é coordenada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), no sentido de renovar a consciência da responsabilidade de todos pela ação da Igreja Católica na evangelização e na promoção humana, tendo em vista uma sociedade justa e solidária.

O texto-base da Campanha foi dividido em três partes, sendo que o tema teve por ancoragem as dimensões do método ver-julgar-agir. Na introdução, foi explicitado que o tema da campanha, a questão do negro, não seria discutido de forma isolada, mas agregaria outros segmentos marginalizados da sociedade. Nessa parte, também foi abordado o centenário da abolição do trabalho escravo e o reconhecimento de que a Igreja não tratou da situação do negro com a “devida atenção evangelizadora e libertadora”.

A primeira parte (Ver) trata da situação vivida pelos negros naqueles dias, um balanço histórico referente à herança do período escravocrata. É considerado o papel exercido pela Igreja, que mesmo tendo justificado de forma prática, espiritual e teórica, ainda assim teve, em seu meio, alguns que condenaram a escravidão.

Na segunda parte (Julgar), citam-se algumas passagens do Novo e Antigo Testamento, de modo a dar aporte teológico para compreender a situação de marginalização e discriminação dos negros à luz da Palavra de Deus. Essa parte é finalizada com a retrospectiva do processo histórico iniciado pela Igreja em relação às questões sociais que desembocaram na opção preferencial pelos pobres.

A terceira parte (Agir) traz as formas de ação concreta que conduzam à libertação do processo de exclusão dos negros. O reconhecimento da

culpa da Igreja na parte que lhe cabe ao justificar a escravidão; introdução de elementos de matriz africana nas celebrações litúrgicas; incentivo aos APNs e à produção científica com essa temática; superação do racismo na própria Igreja; diálogo com as religiões afro-brasileiras. A conclusão orienta para que o prosseguimento da discussão não ficasse somente circunscrita ao negro, mas que englobasse todos os segmentos excluídos socialmente (VALENTE, 1994a, p. 135).

Valente (1994a, p. 138) registra a fraca divulgação do tema da Campanha da Fraternidade/88, o que comprometeu sua ramificação na sociedade. A autora aponta que, na mídia, houve pouca veiculação do vídeo produzido, diferente das campanhas anteriores que tiveram grande cobertura. Assinala, ainda, a importância dos meios de comunicação de massa como formadores de opinião, uma vez na mídia, está presente na vida diária dos cidadãos. Quanto ao material (cartazes e músicas), foi elaborado pela CNBB, que não solicitou aos APNs sua contribuição, o que não impediu o grupo de fazer seu próprio material e trabalhar em sua divulgação. O texto-base, inclusive, precisou ser complementado com a produção de um livreto, a fim de oferecer elementos para os padres realizarem a homilia, uma forma de antecipar o quadro de dificuldades que teriam ao tratar da temática racial.

Com a presença de várias iniciativas de negros católicos no interior da Igreja, a CNBB se vê diante da necessidade de criar uma pastoral específica que atendesse a demanda desses grupos, com isso cria a Pastoral Afro-Brasileira. De acordo com Oliveira (2011, p. 2), várias fontes que tratam dessa discussão divergem quanto à definição do ano de sua criação. Essa dificuldade é fruto de dois motivos: primeiro porque a oficialização dessa pastoral ocorreu no gabinete da CNBB, no qual havia um grupo de cinco pessoas responsáveis por elaborar subsídios sobre a situação dos afro-brasileiros; segundo essa pastoral é resultado da presença de grupos de militantes negros dentro da Igreja, como Grupo de Consciência Negra (GRUCON) e Agentes de Pastoral Negros (APNs).

Em certa medida, os APNs respondiam a uma expectativa da Igreja, mas, por outro lado, passavam por dificuldades de articulação e mobilização, principalmente pelo caráter ecumênico dado às celebrações litúrgicas. Com esse cenário, a CNBB criou a pastoral afro-brasileira, que recebeu apoio de padres e leigos, pois já existia um terreno fértil sendo

trabalhado pelos grupos militantes negros que pressionavam a Igreja a assumir a causa da população negra.

Em um primeiro momento, a Teologia da Libertação, que conferia embasamento às ações da pastoral, cede espaço para uma “teologia do negro”, buscando nas religiões de matriz africana aproximação do “jeito negro de rezar”, entretanto essa aproximação se tornou objeto de rejeição por parte da pastoral afro (OLIVEIRA, 2011, p. 5).

O objetivo da Pastoral Afro-Brasileira é realizar a animação pastoral com os grupos negros católicos e também nas comunidades, de modo a vivenciar a Palavra de Deus e, ao mesmo tempo, reafirmar suas culturas. Seu discurso parte da perspectiva na qual apresenta a Igreja Católica como aliada da população negra, capaz de influenciar o tratamento dado aos negros em seu interior. Traduz, assim, a valorização de expressões religiosas/culturais como as Irmandades e Congadas, além de difundir a “missa afro”. Estamos diante, então, do desenvolvimento de uma teologia negra própria.

O movimento de militantes negros na Igreja Católica é fruto de uma confluência de fatores econômicos, sociais e políticos na qual a sociedade estava imersa. Os documentos aqui apresentados – Concílio Vaticano II (Conferências Episcopais), CNBB (Campanha da Fraternidade) – relatam como esses eventos refletiram no interior da organização eclesial, cabendo-lhe acertar o passo diante desse contexto de transformações.

A erupção política vivida pelos movimentos sociais, entre eles o movimento negro, proporciona um novo olhar sobre o lugar do negro na sociedade brasileira, sobretudo a reivindicação por direitos iguais, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, a mobilização de grupos negros na igreja não acontece de forma descolada desse grande movimento nacional.

Depreende-se que o raciocínio teológico da Igreja está ancorado na perspectiva de uma educação libertadora e, portanto, inclui em suas reflexões, acerca de sua ação evangelizadora no mundo, elementos que apontam para uma nova forma de “ser Igreja”, isto é, mais próxima das populações marginalizadas. Com efeito, há um percurso histórico dessa mudança, realizando uma análise mais geral, em que se pode perceber as orientações da Igreja indo de um nível macro até o micro. Na dimensão

macro, os documentos conciliares e das conferências episcopais, sendo que, no âmbito local, os documentos da CNBB.

Partindo desse cenário, o terreno para a ação dos militantes negros católicos era fértil. A Campanha da Fraternidade/88 poderia ter se constituído como a materialidade dos documentos produzidos pela Igreja. Em que pese o aspecto positivo da Campanha da Fraternidade/88, ao colocar o debate da questão racial para a sociedade brasileira, os setores eclesiais conservadores esvaziaram a discussão ao retirarem o negro do centro da discussão. Denota a complexidade no trato com a questão racial e as contradições vividas em seu interior.

Nessa direção, o trabalho desenvolvido pelos grupos negros católicos é de grande relevância, pois provoca uma instituição secular a rever sua postura histórica frente ao lugar do negro em sua estrutura. O negro que até então era visto como alvo somente da catequese passa a ser visto como receptor de ações sociais e também como sujeito histórico e ator político, capaz de intervir na realidade social.

CAPÍTULO 4

A LEI Nº 10.639/03 E SUA COMPREENSÃO NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Ao obter os dados da pesquisa por meio do questionário, das entrevistas e das observações contidas no diário de campo, a análise revelou a dimensão da diversidade étnico-racial nas escolas investigadas e nos discursos dos sujeitos participantes (professores e coordenações pedagógicas) e permitiu identificar como esses profissionais trabalham com a implementação da Lei nº 10.639/03.

Conforme já foi informado, a pesquisa inclui a análise de alguns documentos da Igreja católica que se referem às concepções de educação e à diversidade no entendimento dessa instituição eclesial. Quanto às escolas pesquisadas, a ancoragem foi realizada por meio de suas propostas educativas e também pelos dispositivos legais e normativos que apoiam esta investigação – a Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03 e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O conjunto dos atores investigados totalizou treze entrevistados com a seguinte distinção: oito professores, compreendendo os conteúdos de Artes, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ensino Religioso; três coordenadores pedagógicos e duas bibliotecárias. As escolas foram identificadas como Escola 1 e Escola 2.

Com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados, utilizaram-se os seguintes códigos para nominá-los: P para professores, numerados de 1 a 8 na sequência das entrevistas; CP para coordenadores pedagógicos (na Escola 1, CP1 e CP2; na Escola 2, CP3); B para as bibliotecárias (B1 para Escola 1 e B2 para Escola 2). O Quadro 4 e o Quadro 5 sistematizam o perfil dos sujeitos da pesquisa da Escola 1 e da Escola 2, respectivamente.

QUADRO 4

Perfil dos sujeitos da pesquisa – Escola 1

Entrevistado(a)	Idade	Sexo	Cor	Formação	Tempo de Trabalho na Escola/Anos	Disciplina Lecionada
P1	32	Masc.	Branca	Filosofia e Teologia Mestrado em Ética	2	Ensino Religioso
P2	52	Fem.	Branca	Pedagogia e Artes Plásticas Especialização em Arte e Cultura	26	Artes
P3	49	Fem.	Branca	Letras 3 Especializações – Linguística, Consumo Sustentável e Psicologia da Aprendizagem	24	Língua Portuguesa
P4	41	Fem.	Branca	História Especialização e Mestrado em História da Cultura e da Arte	6	História
CP1	54	Fem.	Branca	Pedagogia 2 Especializações em Currículo e Prática Educativa e Gestão de Pessoas	20	Não se Aplica
CP2	36	Masc.	Branca	Pedagogia Especialização em Gestão Escolar	4	Não se Aplica
B1	64	Fem.	Branca	Biblioteconomia	2	Não se Aplica

FONTE: Elaborado pela autora, de acordo com os dados obtidos.

QUADRO 5
 Perfil dos sujeitos da pesquisa – Escola 2

Entrevistado(a)	Idade	Sexo	Cor	Formação	Tempo de Trabalho na Escola/Anos	Disciplina Lecionada
P5	45	Masc.	Branca	Ciências Econômicas Licenciatura Filosofia Especialização em Ensino Religioso e Mestrado em Ética	15	Ensino Religioso e Ética Re- lacional e Urbanidade
P6	36	Fem.	Branca	Geografia Mestrado Interrompido	9	Geografia
P7	27	Fem.	Branca	Belas Artes	4	Artes
P8	32	Masc.	Parda	História Mestrado em Cultura Política	4	História
CP3	53	Fem.	Branca	Pedagogia 2 Especializações em Projetos e Coordenação pedagógica	9	Não se Aplica
B2	31	Fem.	Não sabe	Biblioteconomia	4	Não se Aplica

FONTE: Elaborado pela autora, de acordo com os dados obtidos.

A partir das entrevistas e dos questionários, foi possível identificar dois arranjos temáticos:

Arranjo temático 1 – Questões relativas à Lei nº 10.639/03

1. Avaliação da obrigatoriedade do conteúdo do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos.
2. Dificuldades para sua implementação.
3. Limites e possibilidades de desenvolver o conteúdo da lei na escola pesquisada.
4. Contribuição para o enfrentamento do racismo.

Arranjo temático 2 – Questões relativas ao campo escolar

1. Formação docente: preparados ou não para ministrar o conteúdo da Lei nº 10.639/03.
2. Conhecimento de material didático sobre a temática da diversidade étnico-racial.
3. Identificação de práticas pedagógicas no desenvolvimento da Lei nº 10.639/03.
4. Experiência pessoal com o racismo: situações de racismo nas escolas investigadas.
5. Presença da temática da diversidade étnico-racial no projeto político-pedagógico.

A divisão ora apresentada é, tão somente, para facilitar a compreensão das categorias a serem trabalhadas. Na verdade, os arranjos temáticos estão interconectados e dialogam entre si, pois eles são parte de uma mesma pesquisa e contribuíram para a análise explicativa dos dados.

4.1 Arranjo temático 1: Questões relativas à Lei nº 10.639/03

4.1.1 Sentidos e significados sobre o ensino de História Africana e Afro-Brasileira

Tratar das questões que implicam a Lei nº 10.639/03 significa penetrar no movediço terreno das relações étnico-raciais no Brasil, perpassado por tensionamentos e conflitos que requerem interpretação e tradução com perspicácia investigativa. Depara-se com um verdadeiro jogo, no qual as regras estabelecidas pelo racismo, alicerçadas pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial, apresentam-se em movimentos e lances sucessivos que ora se ocultam, ora se revelam. Desse modo, na tessitura das respostas, foi possível identificar como a Lei nº 10.639/03 e o trato pedagógico da diversidade étnico-racial estão presentes no discurso, na prática, na compreensão dos sujeitos e nas escolas investigadas.

Indagados sobre como avaliam a necessidade da existência de uma lei para garantir o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, os 11 entrevistados (professores e coordenações pedagógicas) concordam que é preciso haver legislação que obrigue essa discussão ser realizada no espaço escolar. Não obstante, duas professoras, P2 e P4, apesar de considerarem-na positiva, refutam o seu sentido de obrigatoriedade. Para a entrevistada P2, a lei deveria prescindir da demanda dos educadores pela temática da diversidade étnico-racial para num segundo momento, constituir-se como aparato legal.

(...) eu acho que não é o ideal, o que eu penso é o seguinte: que o ideal é que existisse primeiro a demanda, a necessidade, a consciência das pessoas, dos educadores e depois isso se transformasse em uma lei. Mas, já que o caminho foi esse, eu acho que a lei eu acho que a lei é superapropriada porque é, uma vez que é obrigatório vai ser aberto espaço para discussão, né? Agora, eu acho que precisa, então, de criar canais de articular essa lei, de discutir, porque é como eu te disse, as escolas, eu penso que se a

nossa escola não está discutindo, eu penso que as outras então... mas eu acho que a lei é importante, porque pelo menos agora a gente tá aqui falando dela, houve uma preocupação da escola em abrir espaço para essa pesquisa, né? Então, talvez dessa forma tenha chegado até a escola que está sempre atenta, porque é uma escola que trabalha com as diferenças, que tem essa preocupação de formar pessoas, críticas, transformadoras, né? Então, eu acho que a escola vai estar mais atenta a essa questão, né? (P2, 20.06.2013)

A entrevistada P2 confirma que a lei coloca a temática em evidência, ao salientar o fato de que a Escola 1 abriu espaço para a realização dessa pesquisa, o que se configura como avanço. Por outro lado, a entrevistada P4 indica que a obrigatoriedade pode causar efeito inverso ao da aplicação satisfatória da lei, pois os professores podem criar mecanismos para burlar sua implementação, traduzidos em um processo de resistência, quer seja consciente, quer seja inconsciente. Soma-se ao fato de que também não se sentem preparados para desenvolver o seu conteúdo.

Não é ideal porque tudo o que você quer impor é... você vai fazer com que as pessoas criem mecanismos para burlar aquela lei. Para que aquela lei não funcione efetivamente, porque aquilo ainda não tá introjetado na cultura do Brasil ou da cultura da educação escolar, e você cria uma resistência pelo fato da imposição, né? Uma resistência que ela pode ser consciente, você de fato conscientemente, “não quero porque não acredito” não... ou ela manter uma resistência até mesmo inconsciente. Por outro lado, por um despreparo, você não está preparado praquilo, então você não sabe como agir, e enquanto você puder empurrar pra não ter que tocar nessa área, que pra você é uma área nova, portanto não é uma zona de conforto pra você trabalhar, você vai tentar evitar trabalhar naquilo. (P4, 20.06.2013)

O que se percebe é que a professora destaca expressões, “zona de conforto” e “empurrar”, como formas de lidar com uma política educacional que por si só implica submissão. Pode-se perguntar: a resistência está no campo da imposição ou na esfera da educação e formação dos sujeitos e educadores? De acordo com Munanga (2005, p. 15), para compreender

a ausência da temática racial na formação dos cidadãos, de professores e educadores, deve-se levar em conta a herança da educação eurocêntrica e o mito da democracia racial, capaz de reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos presentes em nossa sociedade.

A resistência dos professores em colocarem em prática as legislações educacionais pode ser compreendida por meio da abordagem do ciclo de políticas elaborado por Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53), em que o contexto da prática revela conflitos e tensões, à medida que os textos legais são reinterpretados e ganham traduções diferenciadas. Uma vez que os professores não são meros receptores das políticas educacionais, mas agentes, sujeitos efetivos em sua implementação, o que pensam e acreditam tem implicações na sua corporalidade, desse modo, a oposição pode significar ignorar a política ou recriá-la. Os professores podem compreender que o desenvolvimento da temática afro-brasileira e africana deve ser trabalhado como tema transversal, conforme indicou a entrevistada P6, ou um conteúdo trabalhado na modalidade a distância, enfim, a forma como o tema é colocado em prática revela quais discursos políticos têm validade ou não para os professores. Sendo assim, a legislação é colocada em prática no dia a dia escolar, de forma diferenciada, em função dos professores que a aplicam: alguns mais sensíveis à proposta de mudança que a ensaja; outros, ausência de seu reconhecimento.

Por outro lado, não se pode deixar de considerar na fala de P4 o fato de o professor não se sentir preparado para lidar com o conteúdo da temática afro-brasileira e africana, conforme disposto na lei. A ausência dessa discussão na formação inicial e continuada dos professores acarreta insegurança para eles lidarem com esse conteúdo. Diferente de outras legislações educacionais, segundo Santos (2010, p. 158), a Lei nº 10.639/03 emerge a partir de pressões e disputas realizadas por movimentos sociais, estando, assim, vinculada a questões sociais conflituosas e atravessadas por relações de poder.

Quando a entrevistada P4 diz que a temática da lei não representa uma “zona de conforto” para o professor, pois se trata de algo novo e, por isso, tende a “empurrar”, suscita algumas questões: afinal, o que é ser educador? Ser educador é realizar sua prática educativa com o conforto

da acomodação? Lidar somente com conteúdos ou situações conhecidas? Não caberia compreender que participar de formação continuada, inteirar-se de novas abordagens e práticas pedagógicas e da rotina escolar, assim como acompanhar a implantação e implementação de políticas educacionais, que incidirão sobre o seu fazer pedagógico, seriam ações estruturantes, próprias da prática docente? No entanto, a atuação do educador não se limita ao conteúdo ministrado, isto é, não para na sala de aula ou no estabelecimento de ensino, uma vez que os ultrapassa.

O fato é que encarar a Lei nº 10.639/03 como a inclusão de mais um conteúdo é reduzir o escopo e fôlego político em que foi engendrada. Trata-se de uma política para a educação das relações étnico-raciais, e não apenas de uma abordagem para sobrecarregar os professores no desenvolvimento de mais conteúdo para o tempo escasso que possuem. Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, autora do Parecer CNE/CP3/2004,

Não se trata apenas de oferecer conteúdos “referentes à participação do negro para o desenvolvimento da sociedade brasileira”. O Parecer CNE/CP3/2004 esclarece, com precisão, que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana não visa tornar os brasileiros mais eruditos, mas reeducar as relações étnico-raciais a fim de que todos – descendentes de europeus, asiáticos, africanos e povos indígenas – valorizem a identidade, a cultura e a história dos negros que constituem o segmento mais desrespeitado da nossa sociedade.¹⁵

O professor fala a partir de um lugar social, constituído ao longo de sua existência por meio de suas experiências, socialização, valores e princípios, portanto, sua prática docente está impregnada daquilo que acredita e pensa. O processo de resistência assinalado por P4 diz não somente do conteúdo novo, mas também de como a professora lida a partir de seu lugar social. A materialidade da Lei nº 10.639/03 provoca questionamentos acerca das concepções arraigadas no imaginário social, que orientam a prática educativa dos professores, conflitos e tensões gerados pela representação da questão racial que possuem. Faz-se necessário que eles se permitam perguntar: o que sempre ouvi desde criança sobre o ne-

¹⁵ Entrevista de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Fonte: Fundação Cultural Palmares, 2012.

gro? Qual a origem das ideias que hoje tenho das pessoas negras? Como avalio seu modo de ser, viver, pensar e sua cultura? Como me coloco frente ao racismo?

Para o educador Paulo Freire¹⁶, a educação é um ato político, emancipatório, não é algo neutro (1996, p. 42). A educação como ação libertadora de homens e mulheres, conforme Freire, compreende a escola como ambiente capaz de formar sujeitos críticos, que se posicionam frente ao mundo e suas representações. Nas palavras do autor: “(...) o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra”. (1996, p. 38)

Não sendo neutra a educação, o processo de ensinar e de aprender afeta mutuamente professores e alunos, isto é, a educação como ato emancipatório, libertador, é capaz de contribuir para que determinadas crenças sejam reavaliadas, pois, uma vez constatadas as bases equivocadas em que foram erigidas, podem ser abandonadas. A prática da educação libertadora possibilita a ambos, docente e discente, desconstruírem e ressignificarem suas formas de ser, pensar e de atuar no mundo.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 1996, p. 38)

Em se tratando de escolas privadas confessionais, vale ressaltar que o compromisso de uma prática educativa ética e libertadora está presente no Documento de Puebla (2009, p. 303-304), o qual declara que “a educação evangelizadora assume e completa a noção de educação libertadora”. Sendo assim, a Igreja coloca para si a responsabilidade de reali-

¹⁶ Paulo Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Disponível em: <<http://www.record.com.br>>.

zar uma educação comprometida com a justiça social e crítica, de modo a contribuir na construção de uma sociedade participativa e fraterna. Para tanto, cabe perguntar: como a educação tem levado em consideração as mudanças relacionadas a projetos de sociedades? Qual a educação que o professor deseja realizar? Seria numa perspectiva reflexivo-crítica ou meramente executora e transmissora de conteúdos?

Se professores e escolas optassem pelo caminho da educação libertadora, assumiriam a perspectiva política da educação e, desse modo, não mais iriam “empurrar” conteúdos de políticas educacionais, mas seriam capazes de problematizá-las.

Sobre a questão de tratar-se de um tema novo, como apontado pela entrevistada P4, inquire-se quão nova é a inclusão da temática da diversidade cultural nos projetos políticos pedagógicos das escolas, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais, adotados em 1997, foram elaborados com o objetivo de orientar professores na elaboração dos currículos das escolas, observando as especificidades regionais e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira. Apesar de sua concepção resguardar a perspectiva da universalidade da educação (GOMES, 2009, p. 47), dentro do conteúdo de Temas Transversais existe um caderno sobre Pluralidade Cultural.

Por meio dos PCNs, os docentes têm elementos para desenvolverem o tema da pluralidade cultural, suscitar a discussão sobre a realidade da questão racial, provocar os alunos a repensarem seus princípios e comportamentos frente a diversidade étnico-racial. No Prefácio da 2ª edição do livro *Superando o racismo*, importante publicação do MEC sobre a temática, o então ministro da educação Paulo Renato de Souza diz que, por meio dos PCNs, os alunos são levados “a conhecer características sociais, materiais e culturais do país; a identificar e valorizar a pluralidade cultural; a posicionar-se contra a discriminação cultural, social, religiosa, de gênero, de etnia, dentre outras” (2005, p. 8).

Não obstante, a existência dos PCNs não tem o poder de resolver, como uma fórmula mágica, a questão da formação do professor e, tampouco, inserir em sua prática a temática africana e afro-brasileira. A pergunta é: como a escola assumirá seu papel de promotora de uma educação crítica, potencialmente transformadora e de reconhecimento

e valorização da alteridade? Tratando-se de parâmetros, é importante destacar que, segundo Souza (2001, p. 58), “trata-se de um documento lacunar e de cunho ideológico, no entanto evidencia-se como um documento pedagógico de base nacional, sua existência como texto representa de maneira concreta avanço na discussão do pluralismo cultural”.

Ao emitir sua opinião relativa à obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03, a entrevistada P7, da Escola 2, compreende a complexidade de seu conteúdo, reconhece o processo histórico de exclusão social da população negra, porém ressalta a existência de outros grupos socialmente marginalizados. A entrevistada procura embasar-se em um argumento bastante recorrente na sociedade brasileira quando se trata de ações afirmativas.

Eu acho complexo porque se fosse assim... tem uma desigualdade pensando nisso, eu acho que foi pensando nisso é que tenha sido criada essa lei, né? Na nossa, na nossa própria história de onde, de onde iniciou nossa história dessa exclusão. Essa exclusão historicamente falando, mas eu acho que não é o único grupo, digamos assim, de excluídos que tem dentro da nossa sociedade. Então, se for assim, a gente tem que trabalhar... a... enfim, você vai ter vários, vários... a bulimia, o *bullying*, cê (*sic*) tem que... e não tem, assim... a gente trabalha o *bullying* dentro de sala de aula, mas tem lei pra isso? Não tem. Então, eu acho que, que o delicado no meu ponto de vista é que você tem outros grupos de exclusão, né? Porque a lei pega um grupo de exclusão também levando em conta a história do País. Mas, eu acho que tem outros é... é... outros problemas também que não são agregados nessa lei ou em outra lei, seja ela qual for. (P7, 21.08.2013)

O depoimento da docente revela desvio de olhar na compreensão das políticas de Ação Afirmativa e dos grupos que se apresentam como excluídos, ou seja, os que sofrem de bulimia e pessoas vítimas de *bullying*. De acordo com a definição do conceito de Ação Afirmativa, os grupos citados pela professora (bulimia e *bullying*) não podem ser considerados segmentos marginalizados e historicamente excluídos. No primeiro caso, mesmo entendendo os dados alarmantes no aumento de casos nas últimas décadas, trata-se de uma doença nervosa, referente a um transtorno alimentar.

No segundo caso, o *bullying* é um fenômeno que ganhou mais atenção da sociedade recentemente, suas vítimas são expostas a atos de violência física e psicológica, decorrentes de preconceitos, sendo sua prática motivada por razões diversas: sociais, econômicas, étnico-raciais, culturais, religiosas, padrões de beleza impostos pela sociedade de consumo, etc. Não está restrito ao ambiente escolar, mas presente também nos locais de trabalho, na comunidade e nas universidades. É um grupo que engloba diferentes tipos de vítimas e, por isso, não se está falando de um grupo específico que contempla a definição de políticas de Ação Afirmativa, não se limita a uma classe social ou a uma etnia, pois perpassa toda a comunidade educativa. Inclusive, essa questão tornou-se palco de debates, e as campanhas contra a prática do *bullying* são mais recorrentes do que para a implementação da Lei nº 10.639/03, que não recebe a mesma atenção da mídia e nem dos sistemas de ensino.

Sem diminuir o fato de que se trata de um problema crescente, sério e que deve ser enfrentado não só pelas escolas, mas também pela sociedade como um todo, observa-se, a partir da pesquisa de Consuelo Dores Silva (1995), que estudantes negros já conheciam a prática do *bullying* muito antes de se tornar uma questão de âmbito nacional, através dos estigmas, comprometendo a autoestima, na medida em que eram incentivados, por pais e professores, a não se importarem e não reagirem frente aos xingamentos, apelidos ou “brincadeiras”.

O discurso da entrevistada P7 revela como os professores têm dificuldades em aceitarem que a diferença, para determinados grupos sociais, seja traduzida em desigualdade, limitadora de oportunidades e cerceadora de potencialidades latentes. Isso posto, quando se trata de desigualdades, buscam trazer outros grupos para afirmarem que a discriminação está presente na sociedade como um todo e atinge diversos segmentos, não só os negros. Assim relativizam, diluem e pulverizam a discussão racial, que passa a ser vinculada a outras formas de discriminação, em flagrante desvio de olhar da problemática racial (SANTOS, 2001, p. 105).

Em contraposição à resposta de P7, que indica uma pulverização e desvio de olhar da temática racial no Brasil, o entrevistado CP2, da Escola 1, compreende o conteúdo da Lei nº 10.639/03 como uma política de

Ação Afirmativa que contribui na desconstrução da representação social negativa do negro, como também do continente africano.

Por isso essa política de afirmação, né? A questão da Lei 10.639, a própria é... questão das cotas nas universidades, se concordo ou se discordo, quer dizer, há uma grande discussão a ser feita, mas são ações afirmativas pra tentar corrigir essa associação que nós temos com negro e pobreza, África e miséria, classe e raça. (...) E acredito que, não fosse por essa ação afirmativa, nós teríamos essa discussão colocada embaixo do tapete mais algumas décadas, quem sabe séculos. (CP2, 28.06.2013)

A força da contraposição de CP2, diferente da entrevistada P7, está na associação entre negro/pobreza, África/miséria e classe/raça, demonstrando o olhar direcionado para a finalidade da adoção de ações afirmativas. A Lei nº 10.639/03 compõe políticas de ação afirmativa que objetivam atender ao segmento negro da população brasileira, que vivencia longo processo histórico de exclusão e de desigualdades sociais advindas da questão racial, o preceito legal reafirma o lugar e respeito à diferença (GOMES, 2007, p. 106). As políticas sociais e econômicas no contexto de um mundo globalizado necessitam contemplar o pluralismo cultural presente na sociedade, pois políticas universalistas com base no princípio da igualdade não atendem às identidades e especificidades dos diferentes grupos étnico-culturais.

Assim sendo, a política de ações afirmativas destaca a diferença de forma positiva, ao contrário da histórica depreciação e construção de estereótipos tanto da população afrodescendente quanto do continente africano. Não por acaso, a Lei nº 10.639/03 institui o ensino da cultura africana como forma de desconstruir a imagem corrompida dessa matriz civilizatória. Visão que aponta para uma África atrasada, pobre, imersa em lutas étnicas e doenças. Em que pese a presença desses elementos em sua realidade, a eles não se limita, pois ao seu lado existe uma África que produz conhecimento, ciência, cultura, tecnologia, arte. Por mais que se reconheça a importância da existência de leis no enfrentamento do preconceito, do racismo e da discriminação, Munanga adverte que sua corporalidade passa pela dimensão da educação.

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p. 17)

Contribuindo nessa mesma vertente, ressaltada por Munanga, da educação como mediadora de novas relações sociais, o educador Paulo Freire afirma, de modo categórico, em sua *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Isso evidencia a dimensão sociopolítica da educação muito além das questões relativas à sala de aula. Sendo o campo da educação capaz de contribuir na solução de problemas sociais graves, instrumentalizando os sujeitos de diferentes grupos sociais vitimados pela ordem exploratória vigente.

A referência de uma prática pedagógica comprometida com a desconstrução da relação de dominação existente entre matrizes culturais diferentes é apresentada pelo entrevistado P8, da Escola 2, que em sua prática educativa procura apresentar aos alunos que, em primeiro lugar, a África não é homogênea, sendo que em determinados aspectos e período histórico era mais avançada que algumas nações europeias.

(...) temos uma preocupação de discutirmos a África enquanto o continente de diversidade, primeiro ponto. Então, nós queremos entender o africano enquanto civilização nas suas particularidades. (...) trabalhar os reinos africanos. Por que que é importantíssimo trabalhar com os reinos africanos? Porque só se ensinava até então Egito. E o Egito é o que nós trabalhamos, entre aspas, de África branca, é uma África parda, né? É... agora não, nós ensinamos reino do Mali, reino de Cuche, é... Songhai. (...) Os brancos têm noção de algo homogêneo, né? Que é miséria da Etiópia, não. Temos que mostrar, primeiro, essa riqueza que eu acho que foi o primeiro papel de contribuição (da Lei nº 10.639/03). (P8, 21.08.2013)

Para P8, a principal contribuição que a Lei nº 10.639/03 oferece é possibilitar conhecer uma África próspera e rica em sua diversidade. Nessa direção, torna-se um caminho eficaz, segundo o entrevistado, para confrontar a imagem de inferioridade presente no material didático e também reproduzida por professores no trato com a história e cultura africana. Nessa medida, P8 trabalha em consonância com as diretrizes Curriculares que, entre seus princípios norteadores – Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações – orienta o ensino da cultura africana, abrangendo contribuições do Egito para os campos da ciência e filosofia ocidentais; suas tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos que foram trazidos pelos africanos escravizados, além da produção científica, artística e política (BRASIL, 2004, p. 22).

O processo de construção da Lei nº 10.639/03 ocorreu por meio do diálogo com a sociedade, mais ampla e especialmente com o movimento negro, o que pode ser compreendido como resultado de lutas sociais históricas (GOMES, 2009b, p. 41). Conforme apontado na abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 51), esse momento é definido como contexto de influência, em que diferentes grupos imprimem sua marca, representando interesses específicos e buscam incidir na luta por educação.

O percurso histórico da luta para acesso à educação da população negra brasileira é longo e atravessado por obstáculos. Conforme assinalado anteriormente, o movimento negro tem, ao longo do tempo, se articulado e mobilizado esforços no combate à sub-representação social da população negra, bem como no enfrentamento do racismo. O ano de 1978 foi definitivo na conformação da reestruturação do movimento negro por meio da criação do Movimento Negro Unificado (MNU), porém as organizações de luta pelos direitos das pessoas negras dão notícia desde fins do regime escravista brasileiro.

Esse movimento foi fruto de diversas iniciativas que surgiram na década de 1920 com organizações e associações¹⁷, como o Centro Cívico

¹⁷ Segundo Petrônio Domingues, “um grupo de ‘pessoas de cor’ investiu na construção de uma série de associações, com perfis distintos: clubes, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais e até mesmo organizações políticas. Em São Paulo, apareceram a sociedade Cooperativa dos Homens de Cor, em 1902, o Centro Cultural Henrique Dias, em 1908, a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor, em 1915; no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas (RS), a Sociedade Progresso da Raça Africana, em 1891; em Lages (SC), o Centro Cívico Cruz e Souza, em 1918” (DOMIGUES, 2009, p. 969).

Palmares (1926-1929), dentre outras formadas ao longo do país, que apresentavam cunho recreativo, cultural ou cívico. Algumas tiveram preocupação maior com a educação dos negros, mantendo, inclusive, salas de aula. Tais associações constituíram-se em relevantes espaços para o fortalecimento do sentimento de identidade e pertencimento cultural.

A imprensa negra¹⁸, como é conhecida no início de 1920, publica alguns periódicos que noticiavam eventos/datas festivas, assuntos voltados para o cotidiano da comunidade negra, dentre eles destaca-se o *Clarim da Alvorada*, que apresentou um caráter mais combativo em relação à discriminação racial e à marginalização, isto é, os “prejuízos do negro” (PEREIRA, 2008 p. 32). Nos idos de 1931 surge a Frente Negra Brasileira (FNB)¹⁹, referência de nacionalização no desenvolvimento do movimento negro. Com a radicalidade em sua luta política, a FNB alçou-se a partido político, que veio a fechar em 1937 (Governo Vargas/Estado Novo). Com a proibição das organizações político-partidárias, o conceito articulado de educação, segundo Domingues (2009, p. 973), era amplo, “compreendendo tanto escolarização quanto a formação cultural e moral da pessoa”.

O Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944, teve como seu maior expoente Abdias do Nascimento²⁰, com presença também de Alberto Guerreiro Ramos, renomado sociólogo da época (PEREIRA, 2008, p. 39). A proposta inicial era formar um grupo teatral somente com pessoas negras, mas aos poucos ampliou sua esfera de ação, com a publicação de *O Quilombo*, a organização de conferências, de congressos, a promoção de concursos de beleza, a inauguração de um centro de pesquisa e um de museu. A educação era contemplada como mecanismo de enfrentamento do preconceito, formando-se, inclusive, turmas de alfabetização (DOMINGUES, 2009, p. 978).

Já na década de 1950, houve a criação da Associação José do Patrocínio,

¹⁸ Principais jornais: *O Alfinete*, *A Redenção*, *A Sentinela*, *A Liberdade*, *O Menelick*, *O Kosmos* e *Clarim da Alvorada*. (PEREIRA, 2008, p. 31)

¹⁹ Alguns representantes da Frente Negra Brasileira: José Correia Leite, Aristides Barbosa, Arlindo Veiga dos Santos, dentre outros. (PEREIRA, 2008, p. 32-33)

²⁰ Abdias do Nascimento, nascido em São Paulo (1914), formado em Economia pela Universidade do Rio de Janeiro (1938); pós-graduado pelo ISEB (1967); Doutor Honoris Causa UERJ (1993) e UFBA (2000); Deputado Federal (1986-1989); Senador (1991-1992 e 1997-1999); Secretário de Estado (1991-1994 e 1999 e 2000); organizou o I Congresso Nacional do Negro (1950). Recebeu diversos prêmios e honrarias. Disponível em: <<http://www.abdias.com.br/biografia/biografia.htm>>.

que atuava tanto no campo de acesso à educação da população negra, quanto a outras necessidades de caráter assistencial, como atendimento básico de saúde, assistência jurídica (DOMINGUES, 2009, p. 980). Por fim, em 1978, ocorre a reestruturação do movimento negro, com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU).

A educação formal é identificada como possibilidade concreta de mobilidade social positiva da população afro-brasileira. Ressalta Sales (2005, p. 22) que, desde o período após a abolição da escravatura, os negros buscavam integração socioeconômica, porém compreendiam que a educação formal era um meio para ascender socialmente, quer fosse individual, quer fosse coletivamente.

Ao trazer o cenário de luta das organizações negras, pretendeu-se salientar que a promulgação da Lei nº 10.639/03 é resultado do extenso processo de combate contra o preconceito e as desigualdades raciais, e também na luta por direitos de cidadania, pois se conforma em preceito legal que ampara a política educacional.

Retomando Gomes (2009b, p. 41), uma política pública com foco na diversidade étnico-racial “precisa reconhecer e dialogar” com as lutas históricas da população negra. Contudo, segundo a autora, as políticas de ação afirmativa são vistas com muita cautela e restrições pela doutrina republicana do Estado brasileiro, que não se posiciona de maneira efetiva na resolução das questões sociais vinculadas à diversidade.

O acesso aos textos legais e normativos por parte dos profissionais da educação torna-se um instrumento facilitador, no sentido de familiarizá-los com seus respectivos conteúdos, de maneira a favorecer a passagem da fase de estranhamento de uma nova política educacional para a compreensão de seus objetivos e finalidades. No caso do entrevistado CP2, o conhecimento da lei ocorreu por meio de seu trabalho em um preparatório para concursos em que constava na bibliografia estudada a Lei nº 10.639/03. A entrevistada P7 teve conhecimento da lei por meio de concurso público que prestou para o cargo de professora – o citado normativo constava na bibliografia indicada. O fato de a Lei nº 10.639/03 figurar em bibliografias para concursos no campo da educação é um meio de torná-la mais conhecida e discutida, orientação esta que já estava prevista nas Diretrizes Curriculares, no sentido de estabelecer ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações. À pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores. (BRASIL, 2004, p. 24)

Essa situação indica a importância do trabalho de formação dos professores sobre os conteúdos do aparato legal e suas Diretrizes Curriculares, visto que uma vez conhecendo, de fato, o que preconiza a lei, eles terão condições de reavaliar os conhecimentos prévios que possuem acerca da temática étnico-racial e permitir, assim, a reelaboração de suas práticas pedagógicas que possam vir a contribuir para a efetivação de uma educação antirracista.

Embora os professores tenham tido acesso ao conteúdo da lei por meio de exigência de seleção para concurso na área da educação, mesmo quem se posicione contrário não poderá justificar seu desconhecimento, de uma forma ou de outra terá que se haver com seu conteúdo que oferece elementos para a contribuição do processo de humanização dos sujeitos.

O entrevistado P1, da Escola 1, argumenta que a Lei nº 10.639/03 resguarda o princípio de humanização dos sujeitos, uma vez que se perde ao longo do processo social e cultural em que estão expostos. Um aspecto relevante nesses depoimentos é o fato de que o professor relaciona de forma dialética as dimensões do negro e do não negro. Se, por um lado, a lei resguarda a humanidade dos negros do processo histórico de exclusão em que estão inseridos, ao mesmo tempo faz com que outra fração da população enxergue sua parcela de responsabilidade desse mesmo processo como resultado do contínuo descaso pelos direitos dos negros.

Eu acredito que toda lei tem por detrás resguardar algum princípio, isso é muito válido (...) O princípio que está por trás dessa lei... ainda que toda lei constrange [sic] pela obrigatoriedade, é de fato fazer com que a gente compreenda o que acontece no processo de colonização desse país, depois no processo de democratização, de republicanização, e como é que a gente pode dar conta disso que aconteceu nesse processo histórico, né? Então, é... difícil enxergar a obrigatoriedade do reconhecimento do outro,

né? Acreditaria que pelo fato de nós sermos humanos é... humanos naquilo que é muito próprio... haja visto que na Copa das Confederações você olha um campo de futebol como ontem no jogo da Itália e Japão, você vê o japonês com os olhinhos puxados, o italiano com o tipo... biotipo do italiano, biotipo do japonês você vai vendo que isso não decorre de um querer humano, mas decorre da nossa própria condição de sujeito que nascem em contextos geográficos distintos, então o japonês tem o olhinho puxado por causa da presença do sol... então, não é... isso é muito próprio da condição humana nossa. Então, nesse sentido a gente cada vez mais tentar afirmar a humanidade nossa que se perde, então a gente precisa fazer processos nossos de humanização. Eu entendo a lei como recurso pra que não só resguardemos a humanização da nossa humanidade, porque ela tá no branco, tá no amarelo, tá no pardo, é... como esse caminho que de fato, resguardar uma grande parcela da nossa população de direitos e ao mesmo tempo a outra parcela como aquela que vai precisar enxergar para além do seu horizonte aquilo que ela virou as costas, por exemplo, esse processo de exclusão que a gente tem. Eu acho que para além de qualquer processo de reconhecimento de exclusão ou não, trata-se do reconhecimento de nossa humanidade, a humanidade é diversa nesse sentido. Então, a gente tem que resgatar o processo de humanização de nossa humanidade. Que é isso, a gente nasce humano, mas é no processo social e cultural que a gente se humaniza (...) (P1, 20.06.2013)

Esse aspecto da humanização enfatizado por P1 está resguardado no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no qual se encontra a referência ao reconhecimento da dignidade humana, da igualdade de direitos e seu caráter inalienável, sendo este “fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”.

A afirmação, em um primeiro momento, parece evidente, contudo, mesmo que esteja garantido em documentos internacionais e na própria Constituição brasileira, o direito de ser diferente é constantemente ameaçado por padrões condicionantes do descaso pelo outro decorrente do racismo, constitutivo da formação social brasileira. Pode-se apontar

como um grande diferencial das escolas privadas confessionais a perspectiva humanista de ensino, preservado no princípio do reconhecimento e respeito pela diversidade, uma vez que sua educação evangelizadora está amparada por documentos orientadores da Igreja Católica que oferecem sustentação às suas missões educativas. O texto final de Puebla (2009, p. 303) assinala que a educação é atividade humana e da ordem da cultura, sendo que sua finalidade é a humanização e não o seu inverso. A Igreja ao mesmo tempo em que evangeliza o homem, para que atinja seu desenvolvimento pleno, também o educa de modo que o torna capaz de humanizar o seu próprio mundo, produzir cultura e transformar a sociedade, isso o constitui como agente histórico.

O discurso do professor P1 reflete uma perspectiva mais acurada do contexto e princípios da Lei nº 10.639/03, seu olhar para a temática reflete um sistema de relações entre sua formação acadêmica, trajetória de vida e conteúdo ministrado na Escola 1, isto é, Ensino Religioso.

Sua formação acadêmica é em Filosofia e Teologia, desenvolveu no seu mestrado em Filosofia Ética o tema da alteridade, somente essa informação já daria elementos para entender sua relação diferenciada com a temática da diversidade, da identidade, da diferença, pois aponta a capacidade de colocar-se no lugar do outro, de reconhecê-lo naquilo que lhe é próprio e peculiar. Soma-se a isso o fato de que, como experiência de vida, ele esteve vinculado a uma congregação religiosa, as quais geralmente são constituídas por pessoas de diversas culturas e, além disso, frequentemente residem em localidades diferentes. Portanto, o contato com a diversidade é uma constante na vida de seus adeptos.

Outro fator se refere à disciplina de Ensino Religioso; como já assinalado, esse conteúdo é um importante diferencial das escolas privadas confessionais, capaz de contribuir no desenvolvimento da temática da diversidade étnico-racial, uma vez que está assentada na educação em valores humanos, no respeito ao próximo e na convivência com a diferença.

Essa ponderação pode ser relacionada com o perfil do entrevistado P5, professor de Ensino Religioso e de Ética Relacional e Urbanidade da Escola 2, formação acadêmica em Ciências Econômicas, Licenciatura em Filosofia e Mestrado em Filosofia e Ética. A forma de tratar a questão da diversidade passa por um olhar diferenciado, em termos de aceitação do outro. Conforme afirmou P5, “na questão do Ensino Religioso tem

tentado colocar a diversidade no dia a dia” da escola para os estudantes com que trabalha.

Por mais que o percurso desses professores lhes confirmam o olhar e a presença diferenciados relativos ao tema, a atuação no campo da docência do Ensino Religioso representa um canal positivo e eficiente na implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas privadas confessionais, a partir da premissa da valorização e reconhecimento da diversidade dos diferentes grupos humanos.

O reconhecimento da importância da temática afro-brasileira e africana no currículo escolar no processo educativo é ressaltado pelas entrevistadas P3, da Escola 1, e P6, da Escola 2. Afirmam elas que essa temática já deveria estar incorporada na educação brasileira, uma vez que sua ausência é sinalizadora das lacunas existentes na constituição das matrizes curriculares com relação ao trato da diversidade cultural e humana, sobretudo no que se refere ao outro e às relações raciais.

Por que precisa ter uma lei pra falar que uma pessoa ela é igual à outra? Ou ela tem que [inaudível], quer dizer, uma lei é uma estratégia que a gente pode ter pra poder mudar alguma coisa, ter é... uma lente naquele assunto, mas eu acho que tá tudo errado. Na verdade não tem que ter uma lei que você tem que fazer uma determinada coisa, porque eu já tô considerando uma diferença, quer dizer, ela existe, a diferença. Mas, eu tô mostrando que ela é uma diferença quando não deveria haver a diferença. Se tem leis, não é só isso, se tem lei lá que determina a questão da mulher, a questão das crianças, do adolescente, é porque tá tudo errado, a gente não tá percebendo que o outro é um outro, como a gente mesmo, não é uma maneira de falar, a lei nesse ponto deveria ser obrigatória, mas tanto tá estranho que ela não tem sido obrigatória de estar cumprindo essa lei, né? (...) Então, deve ser porque a gente não tá conseguindo lidar com os problemas todos, com os problemas que eu falo assim, com as situações que na verdade viram um problema mesmo, é lidando como um problema, a gente tem um problema, a gente precisa ver o negro como uma pessoa. Como ver o negro como uma pessoa? Isso me incomoda muito, quando fala: “A gente precisa ver o negro como uma pessoa”. Isso é uma fala totalmente inadequada. (P3, 25.06.2013)

De acordo com a fala da entrevistada P3, a existência de leis evidenciam as diferenças de alguns segmentos sociais; no seu entendimento, não deveria haver essa demarcação, pois deixa claro que há “algo de errado” na sociedade, que não consegue lidar com situações relacionadas às questões de gênero, geracionais e raciais que se transformam em problemas. Por que o negro ou “sua situação” se trata de um problema? Concordo com PEREIRA (1998, p. 105) que considera um equívoco procurar entender o negro como se houvesse um “problema do negro”, o que existe na realidade é um problema da sociedade brasileira. No caso do negro e de outras minorias sociais, as suas respectivas “situações” somente se tornam problemas quando não têm seus direitos reconhecidos e respeitados como legítimos cidadãos.

P3 se sente incomodada com a expressão: “ver o negro como pessoa”, pois entende que ser negro é ser uma pessoa, portanto não caberia tal colocação. Entretanto, se nossa sociedade chega a produzir tal discurso da necessidade de “ver o negro como pessoa” é porque vivemos seu inverso. A complexidade da questão racial brasileira chega a tal ponto que essa frase poderia até mesmo ser compreendida como um movimento de aceitação do segmento negro. Porém, nosso processo histórico é prenhe da negação de seus direitos de cidadania, de conflitos na disputa por acessos a bens sociais, até mesmo a cultura afro-brasileira constitutiva da cultura nacional, muitas vezes, é ignorada, silenciada ou invisibilizada – quando muito, vê-se a utilização de adereços, vestimentas, música que não se configura como reconhecimento e valorização dos conhecimentos produzidos pela matriz africana.

Expressa Petronilha Gonçalves Silva (2014)²¹, de forma muito apropriada, que: “jogar capoeira, se fazer ver na companhia de pessoas negras, usar adereços, indumentárias, penteados de inspiração africana, não são indicativos de reconhecimento da história, cultura e dignidade dos negros”. Depreende-se que esse tratamento conferido ao negro, de fato, não o coloca na condição de pessoa, portanto a instituição de políticas públicas que reconheçam, reparem e valorizem a população afrodes-

²¹ Cultura e história dos negros nas escolas: dificuldades e encaminhamentos. Disponível em: <http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/rn_edu_ant02.htm>.

cedente, ao mesmo tempo em que garanta a todos o direito do acesso às contribuições das diversas matrizes culturais que conformam a nação brasileira passa a ser uma exigência de caráter ético-político.

Observa-se que a entrevistada P3 reconhece que a existência da lei indica lacunas nos currículos educacionais; fato que acompanha e ao mesmo tempo amplia essa constatação é a entrevista de P6, que considera um absurdo haver um preceito legal que obrigue o ensino de conteúdos relativos aos valores civilizatórios e conhecimentos produzidos pelos negros, uma vez que a formação cultural brasileira conta com a contribuição dessa matriz, e alerta para o fato de que se priorizam no trabalho educativo as concepções europeia e norte-americana em detrimento da contribuição africana.

Eu acho que, primeiro, é um absurdo, isso tinha que ser parte. Isso faz parte da nossa formação cultural, né? A nossa referência afrodescendente, nós estamos enraizados na forma como a gente se veste, como a gente se alimenta, na forma como a gente se comunica, então a origem africana na nossa vida, né, brasileira. Ela marca o nosso modo de vestir, então a gente trabalha mais a concepção europeia dentro das nossas relações, a concepção norte-americana dentro da nossa construção e o que é fundamental mesmo a gente acaba deixando, mas a lei veio pra garantir que a gente valorize mais o que é nosso. (...) Essa lei, ela vem garantir um pouco mais da nossa culturalidade, nas nossas danças, nas nossas raízes, nas nossas formas de vestir, na nossa forma de falar, e quem sabe isso acaba deixando de ser algo daqui uns anos de lei e passa a ser algo do nosso cotidiano mesmo. (...) Já deveria ser incorporado, não precisaria de uma lei para garantir isso, você não tem uma lei nos Estados Unidos para garantir o modo de viver americano, você não tem uma lei na Europa que garanta a valorização das raízes europeias. No Brasil, a gente precisou de uma lei para garantir aquilo que era... que tinha que ser natural. (P6, 11.07.2013)

Dentre os elementos trazidos pela entrevistada P6, destaca-se em sua fala o reconhecimento da existência de traços culturais africanos na cultura nacional brasileira, identificados na forma de as pessoas se vestirem,

de se comunicarem, contudo essa matriz cultural não tem o mesmo reconhecimento de outras matrizes culturais.

A obrigatoriedade da lei se dá na mesma medida da desvalorização e silenciamento do legado cultural africano, tanto na sociedade mais ampla quanto no campo da educação. Sua incorporação, que “deveria ser natural”, como na fala da professora, ainda não ocorre de maneira a romper com o desinteresse por essa temática nos currículos escolares. Tal realidade pode ser constatada por meio da publicação: “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”, datada de 2012 e organizada por Nilma Lino Gomes. Trata-se de pesquisa realizada com gestores(as) das escolas públicas previamente selecionadas em âmbito nacional. Os dados colhidos referentes às práticas pedagógicas com a temática afro-brasileira e africana constata que, mesmo depois da promulgação da Lei nº 10.639/03, essas ações têm sido realizadas, em sua maioria, por profissionais da educação engajados ou militantes negros presentes nessas escolas, identifica-se, ainda, o baixo nível de institucionalização da lei.

Portanto, de acordo com essas informações obtidas, a pesquisa revela que mesmo com o sentido de obrigatoriedade, o referido aparato legal, com 10 anos de existência, ainda não está presente nas escolas, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares. Demonstra, assim, os desafios da temática étnico-racial ser incorporada por um processo “natural” de introdução cultural nos currículos escolares.

4.1.2 Desafios na institucionalização da Lei nº 10.639/03: Limites encontrados

Dentre as questões do roteiro de entrevista, duas são relativas à identificação das dificuldades na implementação da Lei nº 10.639/03, sendo uma voltada para as escolas, tanto públicas quanto privadas, e a outra trata dos limites e possibilidades no desenvolvimento da temática étnico-racial especificamente nas escolas investigadas. As respostas para a primeira questão apresentaram certa semelhança e ao mesmo tempo

indicaram os empecilhos na institucionalização da lei no sistema de ensino, como reflexo da realidade vivenciada nas escolas públicas ou privadas, portanto, as duas questões serão analisadas de forma conjunta. A segunda questão, sobre as possibilidades de implementação em cada escola, ou seja, nas duas escolas pesquisadas, será discutida em separado.

A partir da indagação das dificuldades/limites na implementação da lei, os entrevistados indicaram razões muito semelhantes.

1. Ausência da temática étnico-racial na formação inicial e continuada dos professores;
2. Falta de informação/conhecimento da Lei nº 10.639/03;
3. Restrição do tempo do professor para se somar a outros temas para formação;
4. Falta de interesse e de abertura das escolas e dos professores pelo tema;
5. Cobrança das famílias de que os conteúdos nas escolas privadas confessionais sejam esgotados, a fim de garantir o sucesso escolar dos filhos no ENEM e vestibulares de Instituições de Ensino Superior públicas;
6. Ausência de cursos sobre o tema;
7. Falta de fiscalização do governo e empenho do movimento negro para carregar a bandeira da implementação da lei;
8. Escassez de material didático que contempla a temática.

Por uma questão de ordem na análise dos dados, algumas respostas relacionadas à formação de professores e material didático serão trabalhadas na análise do Arranjo Temático 2: escassez de material didático que contempla a temática; ausência de cursos sobre o tema; restrição do tempo do professor para se somar a outros temas para formação; ausência da temática étnico-racial na formação inicial e continuada dos professores.

A primeira questão diz respeito à maneira como os entrevistados percebem o interesse de suas escolas no desenvolvimento da temática étnico-racial. No geral, as respostas convergem em alguns pontos relativos ao perfil das escolas investigadas, isto é, que atendem a uma parcela da população de alto poder aquisitivo e que possuem comportamento considerado de elite. A professora P3 emite seu ponto de vista, frisando

a presença de uma classe dominante na escola; ressalta que não há presença de negros nesse grupo, afirmando ainda que a temática da lei “não aparece” na escola.

(...) agora que tem essa lei que eu fico impressionada que ela não aparece. Não há interesse desse grupo, pois há um grupo dominante muito grande que não tem representação negra nesse grupo, esse grupo é forte porque esse grupo determina coisas aqui e tem uma introspecção também do outro lado que não tá acontecendo, assim... “eu sou negra, eu preciso me colocar no mundo, de que maneira eu vou me colocar no mundo”? Não tem aparecido isso, não tenho visto isso. (...) Há uma diferença enorme, aqui as pessoas são uma classe dominante, são ricas e elas [*peessoas negras*] não têm espaço aqui. Uma escola pública aqui perto tem um monte, a maior parte das pessoas é negra, pouquíssimas pessoas brancas, às vezes pessoas brancas têm a mesma condição, às vezes não, mas as mesmas condições no geral e não há uma discussão maior disso, não vejo uma discussão. Nem muito lá, lá tem mais trabalho, mas não vejo, escola pública tem mais empenho nisso aí (...) (P3, 25.06.2013)

Acentua P3 a diferença da realidade das escolas públicas para as escolas privadas confessionais. Sua resposta produz o efeito de sentido de que, não havendo negros(as) na escola privada confessional, deixa de existir a necessidade do tratamento da temática das relações étnico-raciais. Como se esse fosse um assunto próprio das escolas públicas, onde se encontra grande contingente de negros, supondo, assim, que nessas instituições haja maior empenho no desenvolvimento da temática da diversidade étnico-racial. No entanto, a Lei nº 10.639/03 não foi estabelecida para ser implementada apenas em escolas públicas brasileiras, mesmo porque comportamentos racistas ocorrem em todos os espaços da sociedade, o que não exige a presença do racismo nas escolas privadas confessionais. Afinal, as comunidades educativas do sistema de ensino público e privado foram constituídas pelo mesmo padrão cultural eurocêntrico.

O depoimento da professora P3 suscita o retorno a uma questão importante e já evidenciada neste trabalho, isto é, como realizar práticas pedagógicas, desenvolver a temática da diversidade étnico-racial em

uma escola que predomina profissionais da educação, alunos e famílias brancas e de classe social de alto poder aquisitivo?

A maior parte do referencial teórico, bibliográfico e de estudos já realizados sobre o negro e a educação refere-se aos temas sobre a autoestima da criança negra, a condição de professores negros, práticas pedagógicas antirracistas, a responsabilidade da escola no combate ao racismo, dentre outros. Configura-se um desafio tratar da questão racial nas escolas privadas confessionais em que negros ocupam funções, geralmente, em serviços gerais, disciplinários e técnicos-administrativos. A desigualdade racial é para esse segmento social e racial um problema relevante? Em que medida a exclusão da população negra afeta a vida dessas famílias? O lugar social do negro, para esse grupo, contribui de alguma forma para que continuem a ocupar os espaços em que estão? De acordo com suas mentalidades em relação ao negro, este já não estaria em seu lugar “natural”?

A pesquisa de campo provoca esses questionamentos necessários, entretanto não podem levar ao imobilismo ou à constatação equivocada de que não há nada a ser feito nessas escolas, ao contrário, apresenta-se como um desafio ético-político para o trabalho e a capacidade criativa das escolas e dos profissionais da educação, no sentido de reelaborarem suas práticas repensando seus currículos e suas propostas educativas. A dinâmica do processo cultural envolve todos os grupos étnico-raciais que estão presentes na nossa formação social. Portanto, sem exceção, todos são afetados por padrões, valores e princípios que correspondem ao racismo que nos constitui como nação e como povo brasileiro. Evidentemente, vitimiza²², em primeira instância, os negros, afetando todas as dimensões de sua vida, em sua subjetividade, por meio da autorrejeição, negação dos valores de sua cultura, opção pela estética dos grupos valorizados, quer seja em suas condições concretas de existência.

A vítima encontra-se enredada numa relação em que seu lugar é do dominado, subjugada pelo agente dominador numa equação de poder. No caso brasileiro, por força do sentido e significado na conformação da

²² Vítima: “Pessoa que, individual ou coletivamente, tenha sofrido danos, inclusive lesões físicas ou mentais, sofrimento emocional, perda financeira ou diminuição substancial de seus direitos fundamentais, como consequências de ações ou omissões que violem a legislação penal vigente, nos Estados-Membros incluída a que prescreve o abuso de poder”. Resolução nº 40/34 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 29.11.1985.

nação, o dominador é representado pelos brancos colonizadores. Como se trata de uma relação, ambos os lados sofrem efeitos de suas ações, os brancos também são afetados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial, que produziram a maneira distorcida e desvirtuada em que foram construídas suas concepções e o trato referente à população negra. Conforme bem afirmou Munanga (2005, p. 16), o resgate da memória coletiva do povo negro não interessa somente a esse grupo, mas a outras categorias étnico-raciais.

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. 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. 16)

A educação das relações étnico-raciais tem por função o resgate da história e memória da cultura afro-brasileira e africana não apenas para os negros, mas também para os brancos.

Além das diferenças colocadas entre o perfil das escolas públicas e das escolas pesquisadas, ganha destaque na fala de alguns entrevistados a maneira com que as famílias participam do processo educativo dos filhos. O fato é que, se nos estabelecimentos públicos de ensino, de forma geral, existe a queixa da ausência das famílias no acompanhamento da vida escolar dos estudantes e na participação efetiva nas escolas; em escolas privadas confessionais, existe um nível de ingerência no funcionamento curricular que termina estabelecendo o que se deve e o que não deve ensinar, inclusive com relação aos conteúdos culturais. De acordo com Corsi (2010, p. 104), as famílias de baixo nível socioeconômico encontram maiores dificuldades em suas relações com as escolas e no desenvolvimento de atitudes consideradas adequadas pelos professores,

por isso muitas vezes essas famílias são relacionadas à “falta de compromisso” ou “falta de envolvimento”.

Esse cenário é diferente nas escolas privadas confessionais investigadas. Apesar de não poder generalizar, mas de acordo com os entrevistados, a participação da família ocorre com frequência, em momentos festivos, nas reuniões escolares, etc. A situação vivenciada por professores e pelas escolas diz respeito à presença ostensiva das famílias, que chegam a influenciar a dinâmica das práticas pedagógicas. Cobram a transmissão dos conteúdos, a fim de garantirem o sucesso escolar dos filhos, tendo por objetivo-fim a entrada destes nas universidades públicas. Como efeito em cadeia, a direção e coordenação pedagógica dessas escolas cobram dos professores que seus respectivos conteúdos sejam mediados na perspectiva de garantir a aprendizagem dos alunos, de modo a não frustrar as expectativas das famílias.

A cobrança por esgotar os conteúdos e, assim, garantir que os estudantes tenham sucesso escolar e que alcancem êxito no ENEM e vestibulares é indicada por três entrevistados das duas escolas, P3 e P4 (Escola 1) e P6 (Escola 2). Adverte a entrevistada P6 que, trabalhar na perspectiva de uma educação focada somente em resultados acadêmicos, pode ocasionar prejuízo/perda na formação integral dos estudantes. Tomando por base sua experiência de trabalho em outras escolas privadas, ela constatou a mesma realidade

(...) na escola particular, vejo que há uma preocupação muito grande em relação aos resultados do vestibular e deixando de lado um pouco a questão da formação humana. (...) há uma competitividade muito grande em relação aos resultados acadêmicos, e a formação humana, ela acabou por um tempo atrás sendo questionada um pouco “será que é o que vale a pena?”, “será que isso mostra resultado?” (...) As escolas particulares, elas precisam de alunos pra poder se manter, é um sistema capitalista. Então, é... isso (a formação humana/integral) não é visto nos vestibulares. (...) os pais cobram resultados no vestibular, principalmente na federal, os meninos desde a educação infantil... os pais cobram excelência lá de quem tá no 3º ano. (...) virou uma competição, virou um campeonato, escolas que conseguem colocar mais alunos no vestibular

e deixa de pensar, por exemplo, escolas que conseguem colocar mais cidadãos na sociedade. (P6, 11.07.2013)

O depoimento de P6 é bastante elucidativo acerca da realidade vivenciada atualmente pelas escolas privadas, confessionais ou não, o fato de que, para garantirem sustentabilidade financeira, necessitam manter certo número de alunos, por isso a competição por aprovar seus alunos no ENEM e vestibulares das universidades públicas torna-se condição imperiosa. Esse quadro coloca as escolas privadas confessionais em uma situação controversa, pois elas têm de adequar o currículo às exigências do sucesso na progressão escolar dos estudantes, ao mesmo tempo em que não se pode perder de vista a perspectiva humanista da educação católica, que tem por objetivo formar cidadãos conscientes na luta por justiça social. O documento da CNBB de 1992, Educação, Igreja e Sociedade, deixa claro que a missão da Igreja é de educar, sendo que a educação é condição essencial para o desenvolvimento e exercício da cidadania dos indivíduos.

O nível de influência da família na escola também é destacado pelo entrevistado P5, pois reflete nos instrumentos pedagógicos que utiliza para o desenvolvimento de seu conteúdo. No seu caso, criou um procedimento para que os pais possam acompanhar seu trabalho de modo a evitar possíveis problemas. Por exemplo, em se tratando de filmes, primeiro o professor disponibiliza os vídeos/filmes e os textos que trabalha com os alunos no portal institucional para que os pais assistam com seus filhos. Salienta o professor que a Escola 2 foi acionada judicialmente pelos pais de um aluno que alegaram danos morais, pois consideraram que o filme utilizado na atividade pedagógica prejudicou o filho por conter cenas de violência.

(...) quando a gente tem filme é muito comum a família alugar, ou assistir o filme junto com o filho e ainda perguntando o que a escola tem a ver com isso, até questionando o roteiro que a gente encaminha e nossa opção até questão de avaliação. A gente tem pais e pais que muitas vezes são professores universitários, então muita gente tem mestrado, doutorado acompanha... tem uma preocupação muito grande com o que que o filho tá aprendendo. O que se quer realmente disso aí, então a gente recebe questionamentos (...) (P5, 12.07.2013)

Chama a atenção na fala de P5 o nível de atuação dos pais, pois questionam a escolha do material de estudo e até mesmo a avaliação que o professor faz da atividade. A parceria família e escola é uma relação necessária que contribui para a educação dos estudantes, a possibilidade da discussão conjunta no desenvolvimento do projeto político-pedagógico, das atividades, enfim, do processo educativo como um todo representa relações democráticas concretas. Porém, questiona-se como resguardar a autonomia das escolas e de seus profissionais na condução da dinâmica escolar, sem que essa participação implique em interferência e ingerência nos princípios e fundamentos da matriz curricular?

Por mais que haja pais com graus de mestre e doutores, a escola não pode ser um espaço de intervenção para todo aquele que considere ter uma opinião a respeito da educação. Trata-se de um campo com produção e reprodução de conhecimento que, ao mesmo tempo, se aproxima e se distancia por intermédio de processos didáticos das áreas do conhecimento científico. Essa situação revela a incidência da classe social sobre a instituição escolar, no caso desses segmentos. Corsi (2010, p. 103), ao citar Apple (2003), argumenta que o capital econômico²³ e social pode se converter em capital cultural de várias formas, uma delas pode ser a flexibilidade de horário dos pais de classe média e alta que podem organizar seus horários para irem à escola. Outro aspecto é terem recursos

²³ Categorias analíticas criadas por Pierre Bourdieu (1960), parte do pressuposto de que o mundo é multidimensional e que os bens econômicos não constituem a única forma de riqueza que fundamenta a divisão da sociedade em classes, defende que as diferenças materiais de existência podem se transmutar por meio de um processo subjetivo de internalização de disposições e de competências, relativo à posse de bens culturais.

“O capital econômico refere-se às condições financeiras, patrimoniais e de renda de cada sujeito e de sua família, sendo um tipo de capital que pode interferir diretamente na opinião e expectativa de cada sujeito, uma vez que as esperanças subjetivas são perpassadas e circunscritas por determinadas condições objetivas. Desse modo, conforme condições econômicas e culturais, posições sociais e hábitos, tendem a serem excluídos por vontades de se desejar o que seria, em tese, improvável para determinadas posições sociais ou de classe. Segundo Bourdieu o capital econômico pode ser compreendido como instrumento auxiliar na formação, reprodução e obtenção do capital cultural. O capital social envolve um conjunto de trocas simbólicas e de relações que resultam em estratégias de investimento social, orientadas consciente ou inconscientemente. Tais estratégias podem levar a mudanças de relações contingentes em relações necessárias e afetivas, as quais podem proporcionar lucros materiais ou simbólicos ou, por outro lado, reproduzir a ordem social preexistente. O capital cultural, segundo Bourdieu, é o elemento de herança familiar de maior repercussão no destino escolar. Ele é constituído por valores, costumes, crenças e ideologias, assim como por elementos que o objetivam e que possuem um valor nas relações de troca exemplo: diplomas e títulos escolares” (FARIA; SILVA, 2009, p. 82).

suficientes para oportunizarem a seus filhos acesso à cultura, a cursos diversos, diferenciais que contribuem para melhor desempenho acadêmico. Os pais já carregam consigo capital social e cultural suficiente que lhes permitem ter fluência nas reuniões escolares, “é um celeiro invisível de recursos, mas um celeiro que tem poder”.

O entrevistado P5 assinala outra situação em que a família representa um limite/dificuldade em seu trabalho. No desenvolvimento do conteúdo de Ensino Religioso que trabalha a temática da diversidade, ele avalia que a escola nesse sentido realiza seu trabalho, mas considera que não se tem o apoio necessário da família para reforçar os princípios da pluralidade desenvolvidos com os alunos, o que constitui um desafio na implementação da Lei nº 10.639/03. Reforça essa avaliação P1, que também considera que a Escola 1 realiza o trabalho com os alunos de reconhecimento da diferença e da pluralidade cultural, porém “demanda a inclusão da família e que a família reconheça isso como um processo válido”.

O grande limite... primeiro temos que preparar as famílias, e há muita resistência, há muito preconceito social, percebe, na sociedade que a gente vive e penso que a grande possibilidade é trabalhar os pequenininhos desde a educação infantil... 3, 4, 5 anos, (abertura) maior e aí sim envolvendo os pais e trabalhando... mas o que a gente percebe é que os alunos aprendem isso aqui na escola, mas em casa é diferente, eu vejo isso muito quando discuto questões éticas. “É, isso é conversa do professor XXX”, “tem uma série de coisas que a gente fala mas meu pai faz diferente...” (...) Então, depende se a família tem esse preconceito, né? Presente na sociedade a escola sozinha não dá conta não. Então, um grande limite é isso. Então, eu vejo, assim, que deveríamos fazer realmente uma parceria com as famílias para esse tema ser trabalhado e, e... não vejo isso acontecendo como deveria (...) (P5, 12.07.2013)

Essa dimensão enfatizada por P1 e P5, da parceria com a família para trabalhar a temática da diversidade, encontra-se resguardada no Parecer CNE/CP nº 03/04, no qual destaca que sua destinação, além de contemplar todos os setores e profissionais ligados à educação, também está designado às famílias dos estudantes, a eles mesmos e a todos os

cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros na perspectiva de uma prática educativa antirracista (BRASIL, 2004, p. 9), isto é, a educação das relações étnico-raciais depende de um forte e complexo pacto nacional das unidades federativas, sistemas e conselhos de ensino até o nível microssoial, que se refere à unidade familiar.

Outra dimensão indicada pelos entrevistados diz respeito ao interesse pessoal dos professores na execução da legislação educacional. O entrevistado CP2 estabelece essa relação de interesse com a dimensão simbólica da representação do negro na sociedade brasileira e como se torna um limite/dificuldade para implementação da lei nas escolas.

(...) acho que na verdade falta é interesse, porque do ponto de vista simbólico não é algo que representa importância (...) África? Negro? Negro e pobre têm uma associação muito grande no nosso país, alguma coisa importante, entende? (...) Então, assim, se isso não ocupa um lugar de importância no simbólico da sociedade, então pra que vou ler? Pra que eu vou procurar? Por que vou procurar? Então a resposta é sempre jogando para o outro e nunca pra si próprio, né? (CP2, 28.06.2013)

O que se percebe é que CP2 acentua os questionamentos que os professores fazem sobre o porquê de se interessarem por um tema que no imaginário social não tem relevância. Esse entrevistado registra o sentido da crença necessária para o fazer pedagógico do professor, isto é, mesmo não prescindindo de um bom planejamento de trabalho, a sala de aula revela os valores e princípios dos docentes.

Como o planejamento é bom se na sala de aula você não crê nisso, na sala de aula, no que você fala, na expressão facial que você usa pra falar de alguma coisa, uma piadinha que você faz, num silêncio que de 3, 4 segundos que você faz antes de falar alguma coisa, tudo isso é simbólico demais. Então, assim, eu acho que o limite da implementação dessa legislação efetivamente nessa escola ou em qualquer outra do porte, do peso, da qualidade institucional dessa escola, o limite é a boa vontade, e talvez não só a do professor, mas até institucional (...) (CP2, 28.06.2013)

Quando o entrevistado CP2 ressalta que as crenças dos professores são reveladas por meio de aspectos que vão do sutil (expressão facial, pausas) até a verbalização (piadas), deixa claro que os processos de ensino e de aprendizagem não são algo mecânico, mas se realizam por meio de interações e percepções recíprocas. CP1 vai ao encontro dessa linha de pensamento ao afirmar que a lei existe pra ordenar determinada situação percebida por estudiosos que identificam uma necessidade, mas não se faz sem as pessoas da escola, que pensam e entendem a dinâmica escolar, de modo a definirem como a lei ficará a serviço do processo educativo. O depoimento de CP1 demonstra a ausência de compreensão da ampla articulação e mobilização que resultou na constituição da Lei nº 10.639/03, um de seus grandes diferenciais, além de contar com a reflexão e estudos de vários estudiosos da educação. A lei foi resultante de pressão das organizações e militância negras. Aqui a fala dos entrevistados confirma como o contexto da prática da legislação educacional depende, em larga medida, do aceite dos professores.

Se, por um lado, CP1 e CP2 apontam para a crença dos professores no desenvolvimento da Lei nº 10.639/03, por outro lado, na compreensão da entrevistada P4, o interesse ocorrerá à medida que os docentes conhecerem o conteúdo dessa legislação educacional: “(...) eu acho que o interesse vem na medida em que você conhece, você descobre. Pois, existe um desconhecimento muito grande da história da África, apesar de existir um conhecimento de senso comum sobre a cultura afro-brasileira”.

Apreender, compreender um assunto ou tema pode de fato ser um elemento motivador e gerador de interesse e, por outro lado, faz refletir sobre o perfil desse tipo de educador. Na atualidade, os avanços tecnológicos fornecem diversas fontes de pesquisas aliadas ao acesso rápido, são meios facilitadores e complementares na formação docente que permitem obter conhecimento que não deixam os professores dependentes da oferta de cursos, assim não caberia também aos docentes adotarem postura propositiva e buscarem as informações que contribuam em sua formação? Ou não buscam porque determinados temas, como o da Lei nº 10.639/03, não lhes parecem relevantes o suficiente para empreenderem a tarefa da pesquisa?

Em contrapartida à fala de P4, o entrevistado CP2 chama para o professor a responsabilidade de sua formação e afirma: “Porque o professor é objeto também de sua formação, ele é o primeiro responsável pela sua formação”. Ele assevera, ainda, ter interesse pessoal na temática, pois essa discussão lhe chama a atenção em razão de acreditar nas políticas de ação afirmativas e de considerá-las necessárias para a reparação de danos históricos, por esse motivo busca se inteirar do debate, das notícias, enfim, conhecer melhor a legislação.

A abordagem do entrevistado P1 amplia a discussão, na medida em que associa desconhecimento e reconhecimento. Segundo o professor, uma vez que a lei seja de conhecimento dos professores, sua existência passa a ser reconhecida, portanto colocá-la em prática na escola torna-se possível.

Nesse caso, especificamente, vejo as pessoas tratarem isso como assunto transversal e que de um modo ou de outro tratando da escravidão ou tratando dos processos de colonização, enfim, a gente daria conta disso. Mas, a razão primeira pra ... acontecer é de fato a gente dar conta, a escola dar-se conta de que isso precisa ser necessariamente tratado em seu currículo, precisa ser assumido. Então, eu acho que a primeira coisa é o reconhecimento da lei, as pessoas não reconhecem a lei como sendo algo necessário para a construção da educação e construção para a cidadania efetivamente. É... acredito que deva haver também... a gente tem uma matriz positivista que valoriza as áreas da ciência da natureza e suas tecnologias, isso é fato. Importa saber física, química, matemática porque isso numa matriz positivista é o que vale, então porque eu vou pensar na valorização étnico-racial se eu tenho que dar conta das relações do carbono ou de como uma planária excreta? Enfim, é muito próprio de como nós entendemos de nosso processo educativo. Isso é histórico na medida em que a gente entende todo o nosso processo educativo até a entrada na universidade, então nesse sentido o primeiro ponto é o reconhecimento da própria lei, que precisa reconhecer a lei como afirmação de um princípio, a garantia de um princípio. Segundo momento, se a gente reconhece a gente assume isso como sendo plataforma e insere nas áreas de conhecimento e aí precisa de fato ser colocado em prática. (P1, 20.06.2013)

O processo educativo, como registrado por P1, é referenciado na matriz positivista, voltado para a assimilação de conteúdos com vistas à obtenção de resultados e, no caso das escolas pesquisadas, são traduzidos pelo sucesso escolar e acesso às instituições públicas de ensino superior. Nessa perspectiva, a diversidade não se configura como princípio norteador das práticas pedagógicas e do currículo, quando muito e de acordo com o entrevistado, será contemplada como tema transversal.

Se, por um aspecto, pode-se avaliar que a existência de atividades pedagógicas sobre a questão afro-brasileira e africana é algo positivo, por outro lado, é preciso analisar como o negro está sendo retratado, será pela repetição da imagem do africano escravizado ou na perspectiva de sujeito de direitos? A incorporação via temas transversais da temática étnico-racial nas escolas significa que não se assumiu a diversidade como elemento constitutivo da prática educativa, mas que foi agregada como um acessório. A construção de uma educação antirracista se depara com a complexidade da questão racial, portanto, segundo Gomes (2007, p. 104), a escola tanto pública quanto privada é desafiada a rever posturas, valores e currículo na perspectiva étnico-racial.

Percebe-se, ao longo das entrevistas, a presença recorrente da dimensão do reconhecimento diante da questão da diversidade étnico-racial, que pode ser encontrada quando apontam para: a necessidade de existir o interesse do professor, isto é, que ele reconheça a importância da Lei nº 10.639/03 para, assim, realizar práticas pedagógicas que tratem da temática; o significado da lei como reconhecimento da diferença e da diversidade; que a sociedade reconheça a importância da cultura afro-brasileira; que as escolas assumam/reconheçam a importância de inserirem nas suas práticas educativas, no currículo e no projeto político-pedagógico, a temática da referida legislação.

Enfim, de modo geral, na análise das respostas, chama a atenção quando os entrevistados indagados sobre uma questão ou outra a respeito da Lei nº 10.639/03, apontam para a necessidade, *a priori*, do reconhecimento da importância do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tanto para professores quanto para as escolas. Retomo a entrevista do CP2, que se pauta na dimensão simbólica da representação negativa do negro, ao lado de uma superestimação da matriz europeia na

formação sociocultural brasileira. Portanto, se existe a necessidade do reconhecimento, da valorização da população afrodescendente por parte dos sistemas de ensino e da sociedade como um todo, isso ocorre porque é o reflexo do processo histórico de negação, ocultação e silenciamento dessa presença.

Salienta-se que parte das dificuldades/limites demarcados para a implementação da Lei nº 10.639/03 pode ser reparada a partir da leitura minuciosa dos documentos que compreendem o marco regulatório, ou seja, o Parecer nº 03/04 que a institui e a Resolução nº 01/04 que a regula. Esses dispositivos conferem uma gama de orientações às instituições educacionais, professores e sistemas de ensino.

Em âmbito federal, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização, Formação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECA-DI) tem envidado esforços para fomentar a implementação da referida legislação. Ocorreu a criação de Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial; a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); Programa do livro didático; publicações do conhecido “Kit de literatura afro-brasileiro” disponibilizado para as escolas e da coleção História Geral da África, dentre outras.

Essas iniciativas se conformam como ações concretas por parte do governo federal para que ocorra a materialidade da lei, contudo não ocorrerá sem a efetivação do pacto federativo em que conselhos de educação estaduais e municipais trabalhem, a fim de adaptarem as Diretrizes Curriculares às realidades locais.

Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais (...)
(BRASIL, 2004, p. 25)

4.1.3 Desafios na institucionalização da Lei nº 10.639/03: Possibilidades e potencial de enfrentamento ao racismo

De acordo com a questão sobre as possibilidades de desenvolvimento do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas pesquisadas, a recorrência nas respostas é para a abertura das escolas à discussão dessa temática – dos onze entrevistados, sete apontam como capacidade natural dessas instituições. Essa abertura está relacionada às suas missões educativas, pois a educação católica reconhece a pluralidade cultural e se apoia no respeito à diferença. Esses valores, conforme já foi informado, fundamentam as propostas pedagógicas das escolas privadas confessionais.

O diferencial indicado pelos entrevistados CP3 e P8 foi o curso de Educação a Distância (EaD) sobre cultura afro-brasileira, oferecido pela Escola 2 a seus alunos do 7º ano, como uma oportunidade de desenvolvimento da temática étnico-racial. CP3 salienta a utilização da tecnologia na EaD como mais uma ferramenta pedagógica, capaz de motivar os estudantes e ao mesmo tempo facilitar a aprendizagem. P8 pontua outras duas possibilidades de desenvolvimento da lei na Escola 2. Uma delas é o conteúdo de Ensino Religioso, que permite o professor trabalhar com os alunos o tema do fenômeno religioso, possibilitando conhecer as diversas manifestações religiosas, inclusive aquelas com origem na matriz africana, como o candomblé e a umbanda. Ressalta que é possível construir com os estudantes outro olhar mais crítico sobre a diversidade: “traz esse olhar crítico para o aluno que é exatamente o que a lei quer para que haja respeito à diversidade, haja respeito a um multiculturalismo que faz esse país tão bonito”. Outro aspecto apresentado como oportunidade por P8 na implementação da lei, trata-se da formação continuada. Os entrevistados P8 e P1 chamam a atenção para o potencial do investimento que suas respectivas escolas oferecem a seus professores, sendo espaço favorável para tornar seu conteúdo conhecido por eles. Na fala da entrevistada P6, já existem capacitações oferecidas pela Escola 2 que tratam do tema da

diversidade; por sua vez, a entrevistada P7 afirma que nesse tempo (quatro anos) em que é professora dessa escola, ainda não houve como tema para formação de professores a temática da diversidade étnico-racial.

Procurou-se identificar, por meio dos sujeitos pesquisados, de que modo a Lei nº 10.639/03 pode contribuir para o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira. Primeiramente todos os entrevistados concordam que sim, essa lei é um instrumento na luta antirracista e explícita de que maneira isso pode ser defrontado.

Dois entrevistados, P1 e CP1, dizem ser necessário que a lei se concretize na mudança comportamental das pessoas por meio do reconhecimento da existência do racismo em nossa sociedade, para tanto, é preciso o compromisso individual em erradicar posturas racistas.

Três entrevistadas, P2, P3 e P7, apontam para o compromisso de as respectivas escolas assumirem a implementação da temática étnico-racial em seu interior, promovendo a discussão com toda a comunidade educativa e a formação continuada dos professores.

Quatro entrevistados, CP2, CP3, P5 e P6, salientam o aspecto do reconhecimento e valorização étnico-cultural como a principal forma de combate ao racismo, ao passo que P5 e P6 acreditam que os sujeitos, colocados em relação com a diferença, acabam conhecendo outras realidades e assim valorizá-las. Fazer com que a sociedade tome conhecimento da formação do povo brasileiro, isto é, de suas raízes, para CP2 e CP3, é a melhor forma de enfrentamento do racismo, pois impacta positivamente o aluno que, em vez de rejeitar a cultura afro-brasileira, passará a admirá-la: “Ele saber das origens, ele saber do ponto que foi formado, ele tem uma admiração e não uma rejeição”. P2 acompanha esse mesmo argumento: “Acho que a gente tem que conhecer, tem que valorizar”.

As questões sobre a Lei Federal nº 10.639/03 revelam os desafios no desenvolvimento da temática da diversidade étnico-racial nas escolas. O tema carrega em si as controvérsias e tensões da questão racial brasileira. Outro fator importante a ser considerado trata-se das condições reais na implementação de políticas educacionais que, em sua maioria, chega até às escolas em um processo de decisão, em que determinados grupos sociais participam de sua discussão, elaboração, mas, uma vez nas escolas,

atingirão a todos, inclusive aqueles que por princípios, valores e por suas histórias de vida até mesmo não concordam com o dispositivo legal que deverão cumprir.

Destacam-se posições assinaladas pelos entrevistados quando analisam o sentido de obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 e de sua contribuição no combate ao racismo. A entrevistada P4 afirma que os professores podem criar resistência em trabalhar a temática, inclusive podendo burlar o processo de sua implementação por ser algo determinado pelo Estado, “porque aquilo ainda não tá introjetado na cultura do Brasil ou da cultura da educação escolar e você cria uma resistência pelo fato da imposição”. Ou os docentes não concordam por não terem preparo necessário para lidar com o tema da política pública.

O estranhamento dos professores e das escolas, frente a essa legislação específica, pode levá-los a questionarem o porquê de mais um conteúdo a ser trabalhado ou o que esse tema tem a ver com o conteúdo que ministra; aos alunos, a pergunta de para quê mais um material a ser estudado, se já há tantos e de que forma será cobrado nos exames externos como o ENEM. Como conciliar o cumprimento do conteúdo exigido e acrescentar mais outro? Todas essas questões foram colocadas pelos entrevistados de acordo com a análise anterior e dialogam com Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006), quando se trata de colocar em prática a política educacional, pois sua (re)interpretação por meio dos professores e demais profissionais da educação é um componente importante no cumprimento de sua obrigatoriedade.

O preceito legal e a realidade educacional, segundo Gomes (2001, p. 89), não caminham juntos, é na dinâmica social, no embate político, enfim, no dia a dia do chão da escola que a lei tenderá a ser legitimada ou não.

4.2 Arranjo temático 2: Questões relativas ao campo escolar

4.2.1 A lacuna na formação docente e a diversidade étnico-racial

Esse segundo arranjo temático traz questões próprias do campo escolar, que envolve os professores, as práticas educativas e as escolas no que concerne ao trato pedagógico com a diversidade. Em primeira instância, procurou-se saber se os professores consideram preparados para trabalhar com seus alunos a temática étnico-racial, conforme preconizado na Lei nº 10.639/03. Essa indagação levou diretamente à questão da formação docente. A partir desse ponto, houve dois desdobramentos: um em direção ao levantamento das ações/práticas pedagógicas realizadas e outro referente ao material didático, na intenção de saber qual bibliografia utilizam ou conhecem a respeito da questão negra, foi uma tentativa de buscar pistas da presença dessa temática nas escolas pesquisadas. Por fim, uma questão sobre a experiência pessoal e/ou profissional frente a atitudes racistas, o intuito era saber como a vivência de situações que revelam a prática do racismo os afeta e de que modo provoca uma reflexão pessoal, profissional e social a respeito das desigualdades entre brancos e negros. Maior do que o desafio de aceitar a diversidade étnico-cultural, o professor está diante de uma questão social. Segundo Gomes e Silva (2002, p. 17), trata-se de assumir a responsabilidade como cidadãos, entender que o projeto educativo e democrático implica reconhecimento e valorização das semelhanças e diferenças. Partindo dessa premissa, indagou-se: você considera estar preparado para realizar essa tarefa?

Das escolas pesquisadas, a realidade constatada na fala de 10 entrevistados é a ausência de preparação adequada para que a temática afro-brasileira e africana seja desenvolvida. Somente o professor de Ensino Religioso da Escola 1 considera estar preparado para trabalhar com essa questão devido à sua história pessoal e pelo tema da alteridade que trabalhou no mestrado em Ética. Ele avalia que todos os professores

deveriam estar preparados para lidarem com esse tema, uma vez que as questões social e racial caminham juntas, essa associação resulta em processos de exclusão da população negra.

Um educador, e primeiramente como um cidadão, e como professor em um país que tem uma história de miscigenação, creio que deva estar preparado, primeiramente. Ademais, pela minha história pessoal, como uma pessoa de fé, engajado nessas propostas... fiz mestrado em alteridade, com o tema da alteridade, considero estar preparado. Trata-se de uma temática em que não só eu deva estar preparado, mas todo o conjunto estruturado dessa escola deveria estar preparado. Na medida em que a gente vê cada vez mais se afirmando nesse país, né? A divisão e a divisão praticamente em função da herança étnico-racial mesmo, a gente vê que os negros de um lado padecem e cada vez mais os brancos se afirmam e os negros padecem políticas de ação de afirmação de direitos deles. Então, nesse sentido, eu considero para o que propõe a lei, e para além dele aquilo que é próprio da Constituição, do respeito, da diferença, do respeito à diferença, da diversidade, da inclusão, realmente todo educador deva estar preparado, nesse sentido. (P1, 20.06.2013)

Esse entrevistado considera razão suficiente estar imerso em uma sociedade pluriétnica e multicultural, para que o educador tenha a compreensão da divisão racial existente e, sendo assim, esteja apto a trabalhar com a temática. Porém, frente à problemática do racismo, o simples conhecimento da realidade plural que se vive, por si só, não confere consciência crítica ao professor. Trata-se do processo de construção dessa consciência que se faz ao longo da trajetória de vida e do somatório de experiências pessoais e coletivas.

Em larga medida, a dimensão da história pessoal e as vivências associadas à formação profissional contribuem na reelaboração e redefinição de padrões e valores herdados no processo de socialização familiar. O depoimento de P1 é ilustrativo nesse sentido, assinala que é de família de ascendência italiana, com origem no Sul do País e, ao longo de sua vida, ouviu frases e comportamentos racistas: “eu cresci ouvindo que no Brasil tinha três classes de pessoas que não eram gente: pobre, preto

e prostituta”. E completa: “(...) eu vi dentro de casa, sou filho e neto de italiano, minha avó dizia pra gente: ‘casar...’ (expressão dela), casar com neguinha, nem pensar aqui dentro!” Por outro lado, na própria família, a convivência com o pai oferecia outra perspectiva, pois, segundo o entrevistado, ele era uma pessoa mais aberta à questão racial. Por fim, esses dois horizontes contribuíram para P1 estabelecer sua própria visão de mundo e sua relação frente às diferenças.

Com relação ao âmbito externo de sua socialização, P1 teve experiência na vida religiosa, em que o contato com o diferente é uma constante. Esse fato se configurou como mais um elemento que permitiu dar contorno ao seu olhar sobre a questão racial, assim diz P1: “o encontro com o Outro toca isso, a relação com o Outro, a presença do Outro, faz a gente ver, faz a gente ver que o mundo é muito diferente daquilo que a gente pensava”. A experiência de P1 vai ao encontro da perspectiva do professor como um sujeito sociocultural que imprime a sua marca, suas experiências pessoais e coletivas nos processos socializadores que vão além do âmbito escolar (GOMES, 2002, p. 21) – não por acaso, conforme já foi informado, esse professor apresenta o olhar diferenciado sobre a questão da diversidade.

O grande eixo em que as respostas circularam refere-se à deficiência na formação inicial dos entrevistados concernente à temática da diversidade étnico-racial, agregado às questões da escassez de tempo dos professores para formação continuada, diante de suas tarefas profissionais diárias, da cobrança em esgotar os conteúdos e do regime de professor horista.

Por mais que os dispositivos legais (Lei nº 10.639/03 e Diretrizes Curriculares) sejam documentos norteadores que instigam os profissionais da educação na realização de novas práticas educativas, a formação acadêmica se configura como dimensão ausente da discussão racial. A lacuna na formação docente da problemática racial reflete na eficácia da aplicação da Lei nº 10.639/03, pois professores sem capacitação adequada não desenvolvem o conteúdo dessa legislação educacional ou a realizam de forma superficial e isolada, desconectada do currículo escolar, que não proporciona impactos nem mudanças de sentidos, de significados ou de alteração da representação social dos negros pela sociedade

mais ampla e nem pela própria população afrodescendente; nesse caso, conta-se com a denominada “boa vontade” por parte dos professores, como assinalado anteriormente por CP2.

A formação docente encontra-se, segundo Canen (2005, p. 1), numa situação tensa. Se, de um lado, existem movimentos que consideram que se deve formar profissionais capazes de lidarem com as exigências de um mundo globalizado; por outro lado, existem aqueles que avaliam esse campo potencialmente fértil para a construção de identidades críticas e comprometidas com a valorização da pluralidade cultural e com a justiça social. Nas Diretrizes Curriculares, constam ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, por meio dos cursos de formação de professores e demais profissionais da educação.

Análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (BRASIL, 2004, p. 23)

De acordo com os entrevistados, de modo geral, a formação inicial que tiveram não contempla o conteúdo da temática da lei. Somente a entrevistada P7, da Escola 2, é que na universidade, em 2004, logo depois da promulgação da lei em 2003, tomou conhecimento de seu conteúdo quando cursou a modalidade Licenciatura em sua graduação. O restante não teve contato com a temática afro-brasileira e africana em nenhum momento de suas respectivas graduações. Acompanha o cenário nacional dos cursos de Pedagogia e de licenciaturas que, antes da promulgação da lei, em 2003, não contavam com conteúdos da questão racial, apesar de já existirem demandas por essa temática.

Com a implantação da Lei nº 10.639/03, os sistemas de ensino passam atualmente por adequações, de modo a oferecer suporte teórico aos educadores que estão em formação na universidade. Quanto àqueles que estão no exercício da profissão docente, precisam buscar por conta própria espaços de formação e, em larga medida, dependem das parcerias

dos sistemas de ensino municipais e estaduais. Pode-se dar o exemplo da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) que, por meio do Núcleo de Educação Étnico-racial e de Gênero, tem, dentre suas ações, trabalhado em parceria com entidades do movimento negro e algumas universidades na realização de cursos presenciais e a distância com a temática afro-brasileira e africana como formação continuada.

Na esfera da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, de acordo com Brito (2011, p. 66), ocorreu em 2005 o Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial, realizado em parceria com a SMED/BH, em que estiveram reunidos gestores municipais, pesquisadores, militantes das organizações do Movimento Negro, com o objetivo de difundir as Diretrizes Curriculares. As escolas do setor privado de ensino não são contempladas com a oferta desses cursos que são direcionados para os professores da rede pública de educação.

Os espaços de formação continuada nas escolas pesquisadas estão circunscritos às reuniões pedagógicas e aos dias de formação da equipe. Nas Diretrizes Curriculares (2004, p. 23), constam ações para fomentar cursos de formação de professores, como introdução de temas sobre as relações sociais e raciais no Brasil e articulação entre os sistemas de ensino, instituições de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros/NEABs, escolas, comunidades e movimentos sociais. Enfim, um complexo de organizações com o intuito de envolver diversos atores sociais na estruturação e realização de cursos de formação de professores. A partir desse olhar, não poderiam incluir os docentes do setor privado de ensino? Mesmo com a estrutura financeira satisfatória que possuem, tanto a rede pública quanto o setor privado estão submetidos às orientações e normas dos sistemas e conselhos de ensino, sendo assim, os cursos de formação continuada poderiam ser abertos para professores desse último segmento.

Como dito, os entrevistados reportaram as várias dificuldades para participarem de cursos de formação, sendo central a falta de tempo diante de suas tarefas profissionais diárias, associada com a cobrança no cumprimento do conteúdo programático. O depoimento de P4 é bastante elucidativo, quando trata da realidade vivenciada pelos professores e o comprometimento de seu tempo de trabalho.

Tempo em todos os sentidos, tem o tempo da sala de aula, numa instituição como a que eu trabalho, né? É cobrado na sala de aula que ele cumpra um conteúdo, que ele tenha um conteúdo programático e que aquilo seja cumprido. É cobrado dele os resultados, os resultados dos alunos, dele irem bem nas avaliações externas, né? Além das avaliações internas, nas avaliações externas, então, além desse tempo, existe o tempo fora da sala de aula. Você tem uma série de atividades fora e 4, 5 horas dentro da escola. Porque às vezes elas costumam ser o dobro ou o triplo do tempo que ela te toma dentro da sala de aula. Então, em que momento fazer este curso? Então, é nessa hora que eu acho que entra também um papel importante do Estado é... de criar mecanismos, né? Na medida em que ele pode oferecer cursos, ele pode criar mecanismos de aos poucos as escolas liberem determinados professores uma vez na semana, um dia durante um mês, sei lá, do tamanho do curso. Que ele pudesse fazer naquele horário que é o horário de trabalho dele. Que este curso fosse visto como um horário, uma carga horária, um horário dele, não é? Porque, no mais, para uma iniciativa do professor num horário extra, vai depender, aí nós vamos voltar naquilo, do interesse dele, dele achar que aquele assunto ele precisa dominar, que aquilo é importante e dele correr atrás disso. (P4, 20.06.2013)

As questões assinaladas por P4 expressam a realidade a respeito do tempo extra que o professor necessita para formação. No caso dos professores pesquisados da Escola 1, como já indicado, todos trabalham somente nessa escola, não dobram carga horária de trabalho em outro estabelecimento de ensino, o que por si só já se configura como elemento facilitador. Porém, o tempo é comprometido com uma série de atividades que comportam o fazer pedagógico além da sala de aula. De fato, facilitaria se, no próprio horário de trabalho na escola, fosse criado espaço para a sua formação. Na verdade, isso já acontece nas duas escolas investigadas, ambas têm horários reservados, semanalmente, para a formação de seus professores. A questão do desinteresse do professor está vinculada ao horário extra de trabalho, uma vez que se tem horário reservado para formação docente, caberia às coordenações pedagógicas das escolas levarem a temática da Lei nº 10.639/03 para esses momentos.

Na fala de P4, corroborado por P6, tamanha cobrança no cumprimento do conteúdo programático e dos bons resultados dos alunos nas avaliações internas e externas, impacta na disposição dos professores em buscarem formação no conteúdo da lei, pois o tempo fica ocupado por questões relativas ao desempenho acadêmico dos estudantes. Mais uma vez, percebe-se a necessidade de inclusão da temática étnico-racial como opção educativa e pedagógica que não só perpassa o currículo, mas que seja escolha política e ética da escola no trato com a diversidade.

Outro aspecto, trazido por CP1, refere-se à forma de contratação dos professores, isto é, são professores “horistas”, pagos por hora-aula trabalhada – cada rede de ensino, pública e privada estabelece seus respectivos valores. Para a entrevistada, corre-se o risco de a escola formar, preparar o professor e depois ele sair da instituição para assumir outros cargos, o que tornaria o retorno do investimento em formação perdido para a escola.

4.2.2 Material didático e práticas pedagógicas: o que conhecem e fazem os sujeitos pesquisados sobre a temática afro-brasileira e africana

Algumas informações sobre material didático e paradidático referentes à questão racial, como já informado, foram obtidas por meio das visitas de observação e realização de entrevistas com as bibliotecárias nas escolas investigadas. Completando esse mapeamento, procurou-se saber dos professores e coordenadores pedagógicos quais materiais didáticos eles conhecem sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira ou que utilizam em suas práticas educativas.

Dos 11 entrevistados, somente P2 e P5 indicaram conhecer o acervo da biblioteca relacionado à temática étnico-racial. P2 conhece o acervo e avalia que tem mais livros paradidáticos que tratam das histórias de Zumbi e Chico Rei, sendo deficitário em termos de uma produção artística que traga a colaboração dos africanos. Considera, também, que há pouco registro dessa contribuição nas nossas raízes culturais e afirma buscar por

conta própria, pesquisando materiais para trabalhar a temática africana e afro-brasileira. P5 diz conhecer um pouco do acervo da biblioteca da Escola 2 e ressalta a mesma dificuldade em obter materiais bibliográficos. Diz que normalmente empreende pesquisas a fim de obter instrumentos pedagógicos para suas aulas de Ensino Religioso, buscando matérias na internet, como textos, filmes e vídeos. Quanto aos demais entrevistados, informaram não conhecer os acervos das respectivas bibliotecas das escolas em que lecionam.

Apesar de nem todos conhecerem o acervo das bibliotecas das escolas pesquisadas, três entrevistados, P1, P3 e P8, evidenciam que os livros didáticos utilizados nas escolas trazem referências à questão racial, dessa forma, por mais que o professor não deseje trabalhar essa temática, ainda assim alguns livros didáticos garantem a presença da discussão étnico-racial. P3 indica que os livros que “colocam em sala de aula” abordam o preconceito, a questão da igualdade, da diferença, tais como os de Magda Soares e Willian Roberto Cereja, porém considera que o enfoque dado ao afro-brasileiro ou ao africano não é o mesmo conferido ao português, e por isso buscam fazer outras escolhas de materiais.

Com a obrigatoriedade do ensino da temática africana e afro-brasileira, houve aquecimento no mercado editorial, a fim de atender as demandas de publicações nessa área. A bibliotecária da Escola 2 observou que, ao longo dos últimos anos, os catálogos das editoras têm, paulatinamente, trazido mais títulos com essa temática. Mas, a aquisição de livros, de acordo com as bibliotecárias das escolas 1 e 2, está condicionada às solicitações dos professores e das coordenações pedagógicas. No entanto, se nem ao menos conhecem o que as bibliotecas podem oferecer, não farão qualquer solicitação e, por consequência, não disponibilizarão para a comunidade educativa, que poderia tomar conhecimento da temática da lei por meio do contato com os livros que trazem essa discussão. De acordo com Nunes (2010, p. 76), o preceito legal atribui significativa importância ao espaço da biblioteca, quer sejam as escolas do setor privado, quer sejam do setor público de ensino. A pesquisadora ressalta que a legislação não informa quem manterá e custeará a biblioteca pública escolar, mas assinala que o MEC tem fomentado a produção

de materiais teóricos, didáticos e paradidáticos sobre a temática, além da distribuição destes para as bibliotecas escolares em todo o país.

As bibliotecas das escolas investigadas não apresentam dificuldades de custeio e manutenção, pois têm condições financeiras de adquirir materiais que atendam às especificidades da Lei nº 10.639/03. O entrevistado CP2 deixa claro que, identificada a necessidade de atualizar o acervo da biblioteca da Escola 1 na temática afro-brasileira e africana, assim será feito. Por outro lado, fica o grande desafio no trabalho das bibliotecárias e profissionais da educação, pois, com o avanço tecnológico, os estudantes têm recorrido menos aos livros, buscando mais facilmente as pesquisas pela internet.

Essa questão leva à identificação das práticas pedagógicas realizadas pelos professores nas escolas pesquisadas. Sendo assim, foram solicitados a eles seus respectivos planos/planejamento de aulas, mas somente alguns disponibilizaram. Pode-se verificar que os professores, de algum modo, realizam ações em sala de aula com a temática afro-brasileira e africana. Somente a entrevistada P4 disse não realizar nenhuma atividade com a temática, pois não consta no programa da disciplina de História do 9º ano, conteúdo que faça referência à questão racial, mas ressalta experiência de trabalho interdisciplinar que realizou em outra escola, em que trabalhou o livro de Marina de Mello e Souza – *África e Brasil Africano* –, material didático, adotado em diversos estabelecimentos de ensino para desenvolvimento da temática racial.

Ao procurar conferir visibilidade às práticas pedagógicas, na perspectiva da Lei nº 10.639/03, observou-se a orientação realizada por Gomes (2012, p. 27-28) de não fazer julgamento de valor e estabelecer uma classificação, definindo-as como boas, más, significativas ou inconsistentes. A autora salienta o desafio no campo da educação das relações étnico-raciais, isto é, de “estabelecer critérios e indicadores que possam contribuir com elementos conceituais, éticos e políticos de uma prática que reflita os dispositivos legais”.

Nesta investigação, que toma desde seu início o preceito legal e seus documentos, as Diretrizes Curriculares continuam a oferecer as orientações, delimitando o que é considerado ações e práticas pedagógicas vol-

tadas para a implementação da Lei nº 10.639/03. Na pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”, há uma relação de itens que são encontrados ao longo das Diretrizes Curriculares que apontam quais são as características das ações e práticas pedagógicas em consonância com o aparato legal. Destacam-se algumas que foram identificadas no campo empírico desta pesquisa:

1. Dizem respeito a projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, bem como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas a que tais conteúdos devem conduzir: valorizam e respeitam as pessoas negras, a sua descendência africana, sua cultura e sua história;
2. Colocam em questão as formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando os traços físicos das pessoas negras, a textura de seus cabelos, falando pouco das religiões de raiz africana;
3. Realizam-se, no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, conteúdos de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais;
4. Visam a negros e brancos, pois oferecem aos negros conhecimentos e segurança para se orgulharem da sua origem africana. E, aos brancos, permite identificar as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, de viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras;
5. Atuam no nível do conhecimento e no nível dos conteúdos escolares, pois se incluem no contexto dos estudos e atividades escolares. Referem-se também às contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das advindas de povos de raízes africana e europeia. Portanto, estabelecem conteúdos de ensino, unidades de estudos, realizam projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares;
6. Estão baseadas em fontes variadas, em material bibliográfico e outros materiais didáticos, realizados por docentes e alunos, que incluem personagens negros e de outros grupos étnico-raciais. Valorizam a oralidade, a corporeidade e a arte, por exemplo, a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura. Atuam no campo

da educação patrimonial, visando ao aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro e sua preservação. (GOMES, 2012, p.30 -31)

Desse modo, identificaram-se traços, pistas, que confirmaram que, de alguma maneira – por projetos, cursos, avaliação, atividades –, a lei é trabalhada nas escolas privadas confessionais investigadas. Dos oito professores entrevistados, sete afirmam realizar alguma atividade referente à história e cultura afro-brasileira e africana, sendo que, cada qual a seu modo, realiza alguma ação, indo de posturas de respeito e valorização até a atividades como feiras, curso EaD, trabalhos nas disciplinas de Artes, Língua Portuguesa, Geografia e Ensino Religioso. Somente P4, da Escola 1, informa não realizar nenhuma atividade, como dito anteriormente.

P2, do conteúdo de Artes, da Escola 1, durante sua entrevista, trouxe espontaneamente atividades como avaliações, trabalhos artísticos de seus alunos e livros que utiliza para desenvolver a temática étnico-racial (*História e cultura afro-brasileira*, de Regiane Augusto de Mattos; *Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro*, de Rosa Margarida de Carvalho Rocha; *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula*, de Renata Felinto). Destaca também que o interesse pelo tema da identidade cultural é devido a uma antiga professora que, na década de 1980, encampou a empreitada de trabalhar com a temática racial na escola, conforme já foi indicado. A partir daí, desenvolveu um olhar mais sensível à questão racial e trabalha ações nessa direção, isto é, construir e fortalecer a identidade cultural com alunos para que eles tenham compreensão da diversidade cultural e orgulho de nossa herança cultural. Nessa mesma direção, temos P8, da Escola 2, que, apesar de não ter detalhado suas atividades, salienta que adota a postura de valorização da cultura africana em suas aulas.

A entrevistada P2 apresentou avaliações da área de Artes, nas quais geralmente há questões sobre a diversidade étnico-racial. Essa informação é confirmada por P3 ao assinalar que a Escola 1 tem mudado o tipo de prova, privilegiando questões que trazem a discussão da diversidade. P2 considera que a Escola 1 tem feito um grande esforço nesse sentido.

O material apresentado por P2 é composto de avaliações realizadas nos anos de 2010, 2011 e 2012 para as turmas do 8º ano do Ensino Fun-

damental; planejamento curricular anual (2011) e um texto. As avaliações do conteúdo de Artes trazem questões como identidade cultural, Barroco, influência da arte africana e afro-brasileira, máscaras africanas e educação patrimonial. Trata-se de um material que oferece o panorama do trabalho da área de Artes para os alunos do 8º ano sobre a temática racial.

O Planejamento Curricular Anual de Artes tem por base alguns eixos temáticos: experiência estética; expressão artística; conhecimento teórico e instrumental e educação patrimonial. O eixo História da Arte no Brasil estuda o Barroco Mineiro, com destaque para Aleijadinho, as estratégias pedagógicas utilizadas no desenvolvimento dessa unidade são aulas expositivas e a projeção do filme *Aleijadinho: paixão, glória e súplica*. Realiza-se, ainda, projeto específico que tem como referência a “6ª Bienal de Arte – O cotidiano pela Arte: o Barroco que há em mim” –, exposição composta por trabalhos dos alunos sobre esse tema, além da visita à cidade de Ouro Preto, visando ampliar o conhecimento sobre o Barroco.

Para desenvolvimento desse eixo, P2 apresentou o denominado “texto de enriquecimento” com “A música Barroca em Minas Gerais”, de Antônio Campos, que reforça a perspectiva de amalgamento das culturas portuguesa, indígena e africana, formadoras do Brasil. As questões das avaliações relacionadas a esse eixo tratam da influência da estética africana na obra de Aleijadinho, a presença da cultura africana em obras de artistas brasileiros e do mundo.

QUESTÃO 07 (1,0 pontos).

A arte brasileira revela influências das culturas indígena e africana. **OBSERVE** as obras de artistas brasileiros e **ESCREVA**, no retângulo, a palavra **INDÍGENA** ou a palavra **AFRICANA**, de acordo com a influência sugerida pela obra.



Mestre Didi
creativeafricanetwork.com



Siron Franco
olhosdefolhacintiathome.blogspot.com



Site de referência cerâmica do Vale:
rioecultura.com.br



Carrancas de Pirapora
patroniq.blogspot.com

FIGURA 1 - Questão de prova de P2
FONTE: Material cedido por P2.

❁ Questão 10 – Observe as imagens e analise as afirmativas abaixo:

<p>Escultura Maurino Araújo (Brasil) flickr.com. Acesso em 06/04/11</p>	<p>Pintura Pablo Picasso (Espanha) skyy.blogspot.com. Acesso em 06/04/11</p>
<p>Fotografia Lower Valley (França) Wikipédia. Acesso em 06/04/11</p>	<p>Objeto Jorge dos Anjos (Brasil) Wikipédia. Acesso em 06/04/11</p>

A cultura africana se faz presente nas obras de diversos artistas do Brasil e do Mundo

porque

sempre houve uma valorização dos valores estéticos africanos.

Sobre essas duas afirmativas, é correto afirmar que:

- A primeira afirmativa é verdadeira e a segunda é falsa.
- A segunda afirmativa é verdadeira e a primeira é falsa.
- As duas são verdadeiras e estão relacionadas entre si.
- As duas são verdadeiras, mas não estão relacionadas entre si.

FIGURA 2 - Questão de prova de P2
 FONTE: Material cedido por P2.

No planejamento curricular, consta a proposta de trabalho interdisciplinar, denominado “possibilidades de integração”, a fim de estabelecer relações com outros conteúdos; é o caso, na História, de se trabalhar com os “heróis esquecidos”, como Chico Rei e Zumbi.

Com relação ao eixo Educação Patrimonial, o foco na primeira etapa é a compreensão da “identidade cultural no Brasil e América Latina”, sendo que a habilidade a ser desenvolvida junto aos estudantes é o reconhecimento e a valorização das origens indígena e africana na arte produzida no Brasil e no continente latino-americano. Ainda nesse eixo, focaliza-se na segunda etapa a “identidade cultural/multiculturalidade: Arte e resistência – A cultura africana”. Os instrumentos utilizados para o desenvolvimento desse eixo são: leitura/ilustração de texto e Oficina de Argila, somada à apresentação do documentário *As crianças do Vale Del Omo*, e criação de máscaras africanas.

*** b- Observe a beleza de algumas máscaras africanas. Crie no espaço em branco uma máscara inspirada nessa cultura. Faça um colorido em seu desenho (figura e fundo).**



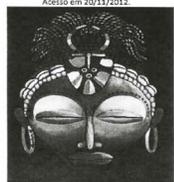
<http://africasaberempraticas.blogspot.com.br>
Acesso em 20/11/2012.



<http://pdcastro.sip.net>
Acesso em 20/11/2012.



<http://totaliteratroy.com.br>
Acesso em 20/11/2012.



<http://manmesst121.blogspot.com>
Acesso em 20/11/2012.



<http://artedesgndstataua.blogspot.com.br>
Acesso em 20/11/2012.



*** Questão 2**

Muito antes de Picasso descobrir a beleza da máscara africana, ela já havia chegado ao Brasil. Em Minas Gerais, no século XVIII, um artista mulato chamado Aleijadinho criava suas esculturas usando traços das máscaras africanas. Assinale, nos rostos esculpidos abaixo por vários artistas, aquele que tem as características do rosto esculpido por Aleijadinho:



<http://educacao.uol.com.br>
Acesso em 20/11/2012.

()



<http://historiariavivida.blogspot.com.br>
Acesso em 20/11/2012.

()



<http://baixoalto.com.br>
Acesso em 20/11/2012.

()



<http://www.caminhadocorredor.com.br>
Acesso em 20/11/2012.

()

2

FIGURA 3 - Questão de prova de P2
FONTE: Material cedido por P2.

Não foi possível estabelecer uma relação comparativa com as atividades da professora de Artes da Escola 2, pois não foi apresentado o planejamento da área, mas ela informa que trabalha o tema racial quando trata do Barroco brasileiro, por meio das obras de Aleijadinho, além de fazer considerações sobre a cidade de Ouro Preto. Estabelece, ainda, a crítica ao currículo de Artes, ao privilegiar o ensino da arte europeia. Segundo a entrevistada, a arte brasileira é estudada somente no período Barroco ou na Semana de Arte Moderna de 1922, fato que confirma a perspectiva homogeneizadora em função da matriz europeia na construção curricular – segundo Candau (2011, p. 241), “matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal”.

Com relação ao conteúdo de Educação Patrimonial da Escola 2, não foi possível entrevistar o professor responsável, mas, na matriz curricular que orienta esse conteúdo, conforme já mencionado, identifica-se o reconhecimento da pluralidade cultural, na medida em que consta a valorização da diversidade patrimonial, por meio das diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos. Nesse sentido, as duas escolas pesquisadas incluem o conteúdo “Educação Patrimonial” em seus currículos, sendo que a Escola 2 ganha o *status* de disciplina com carga horária específica, dessa forma, as duas escolas acompanham as orientações das Diretrizes Curriculares em que “o aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando preservá-lo e difundi-lo”, consiste em ação educativa de combate ao racismo e às discriminações (BRASIL, 2004, p. 20).

Seguindo na identificação das ações/práticas pedagógicas dos professores, temos P3, que desenvolve o conteúdo de Língua Portuguesa na Escola 1. Essa professora trouxe alguns livros que estava trabalhando com seus alunos do 8º ano, *Homens da África*, de Ahmadou Kourouma, e os poemas *Navio negreiro*, de Castro Alves e Heinrich Heine.

A professora destaca que procura introduzir algumas discussões sobre a temática racial em conjunto com os professores de História e Geografia, pois entende a proximidade do trabalho com o conteúdo de Língua Portuguesa. Afirma ainda que trabalha com seus alunos Literatura Clássica e certos autores, como Machado de Assis, por meio de contos,

romances, isto é, literatura de época, mas que esse conteúdo não está formalizado na matriz curricular, pois literatura é disciplina do ensino médio. Mas, de toda forma, no conteúdo ministrado, desenvolve o tema da diversidade étnico-racial, propondo aos alunos a produção de texto e atividades relacionadas à gramática e à literatura. Em vista disso, introduz paulatinamente os gêneros literários. Registra-se o fato de que P3, a fim de buscar maior conhecimento nessa temática, estudou literatura africana na universidade em que fez sua graduação.

Outro recurso utilizado por P3 a seus alunos do 8º ano é a apresentação de um vídeo, em inglês, disponível na internet, denominado *Teste do racismo*. Nesse vídeo, duas bonecas, uma branca e outra negra, são apresentadas para duas crianças negras. Um adulto pergunta às crianças qual boneca tem atributos negativos – feia, má – e qual tem atributos positivos – boa, bonita, etc. As crianças identificam a boneca negra de forma negativa e a boneca branca de maneira positiva.

A professora salienta que esse vídeo produz muita discussão em sala de aula, pois incomoda e assusta os alunos: “os meninos levam muito susto, eles não entendem o que se passa, é um vídeo muito pequeno, um minuto e pouco, mas ele é muito forte, muito forte, eu me arrepio a toda vez que eu falo”. Os alunos, segundo a professora, não entendem como a criança negra se reconhece como feia e diz que bonita é a boneca branca, para eles não faz sentido. P3 se assombra ao ver que as crianças no vídeo tão pequenas e que mal sabem falar, associam aspectos negativos à boneca negra. Em seu depoimento afirma: “a gente trabalha o preconceito naquilo que dá, mas que tem uma coisa que é muito forte é. Porque quando você vê uma criança, quando você vê uma situação que ela já fala: ‘Ah, não é pra mim’. Como não é pra mim?”

Podem ser detectadas pistas que revelam o terreno fecundo que a escola privada confessional pode explorar na aplicação da Lei nº 10.639/03. A fala de P3 destaca que o projeto educativo da Escola 1 colabora no processo de sensibilização dos estudantes, levando-os a conhecer situações que acontecem “fora da redoma que a gente vive”, uma vez que a proposta é permeada pela “questão do ser com o Outro”.

A entrevistada P6, de Geografia da Escola 2, informa que pesquisa materiais para trabalhar a questão racial com os alunos em momentos

que a matriz pedagógica oportuniza, como no 7º ano, a formação do Brasil, processo de colonização e constituição da população; no 6º ano, trabalha a percepção do espaço, ocasião que os alunos são levados a refletir sobre sua inserção na sociedade; no 9º ano, realiza estudo comparativo entre Brasil e Europa ao estudar as dimensões econômica e geopolítica. Além da questão da xenofobia europeia, principalmente relativa ao acesso no mundo do trabalho, em que surgem com mais intensidade aspectos da diversidade, relacionados ao imigrante e à diversidade racial. Trabalha também a diversidade africana dentro da Europa, mas não relacionada ao continente africano. Quanto à presença da diversidade brasileira, no 7º ano, realiza a discussão sobre o preconceito racial e a diversidade cultural brasileira. Segundo a professora, “tenta-se quebrar a ideia do preconceito” e assevera ser contra a política de cotas raciais nas universidades públicas, pois não considera que essa seja a melhor forma para resolver o problema, e que o ideal seria trabalhar com as crianças desde pequenas e ensiná-las a reconhecer e respeitar o diferente.

O conteúdo de Ensino Religioso nas escolas investigadas aborda a questão étnico-racial. Ao desenvolver o tema do fenômeno religioso, os professores dessa disciplina levam ao conhecimento dos alunos diferentes manifestações religiosas, dentre elas o candomblé e a umbanda. O entrevistado P1 não apresentou o seu planejamento de aulas e afirmou que se trata de um recorte muito pequeno dentro do conteúdo e que somente faz referência à questão racial quando do estudo das religiões de origem afro-brasileira. Entretanto, acrescenta que o trabalho de catequese realizado na Escola 1 indica a postura de acolhimento e reconhecimento da diversidade, na medida em que se centra na formação integral dos estudantes, desse modo não há imagens com o rosto de Jesus, pois segundo o professor a face esperada pelos alunos é de um Cristo branco e não é isso que a escola deseja. “(...) seria reafirmar neles um simbólico já construído familiarmente, culturalmente. A tal ponto que quando eles veem um Jesus sem rosto, eles ficam deslocados, porque eles esperavam que a gente reafirmasse pra eles aquele imaginário que eles já tinham construído”. O entrevistado P5 apresentou a matriz educativa, na qual consta o conteúdo curricular de Ensino Religioso na Escola 2, como dito, o fenômeno religioso é a maneira utilizada para trabalhar

a diversidade e a pluralidade cultural por meio do fortalecimento do diálogo inter-religioso.

Verifica-se qual ancoragem tem as práticas pedagógicas elencadas pelos entrevistados nos respectivos projetos político-pedagógicos das escolas investigadas. As opiniões dos professores e coordenadores pedagógicos se dividem, pois os primeiros consideram que não está explícita no PPP das Escolas 1 e 2 a questão da diversidade étnico-racial, mas reconhecem que essa temática se faz presente no escopo desses projetos, uma vez que são escolas que trazem como missão a prática de uma educação humanista, e por isso contemplam o reconhecimento da diversidade. Por outro lado, confirmam a existência de ações/atividades pontuais com a questão racial, apesar de alguns asseverarem tratar-se de iniciativas de alguns professores. Já os coordenadores pedagógicos afirmam que a Lei nº 10.639/03 está contemplada no projeto político-pedagógico das escolas investigadas.

Na Escola 1, os professores, apesar de confirmarem que não se considera a temática africana e afro-brasileira no projeto político-pedagógico, são unânimes ao confirmar que o perfil da escola, sendo de origem confessional, tem por base os princípios do respeito à diferença e trabalha no sentido de demarcar esse diferencial na educação que realiza. A entrevistada P3 assinala a percepção que tem do trabalho que ocorre na Escola 1 sobre a diversidade:

(...) há um projeto da diversidade, mas eu não tenho lembrança de ter alguma coisa mais específica em relação a étnico-racial. As ações dos professores é... lá no ensino fundamental. Eu lembro dos meus meninos... então, aí tem coisas que acontecem assim, tem o Roberto Carlos²⁴ pra contar história, ele conta a história dele. Mais (sic) o diferente, especificamente do étnico-racial, essa que é a questão. Então, tem a Ronda²⁵, a gente vai pra rua com os meninos, é... tem a conversa, a gente senta lá debaixo do viaduto, é... a gente bate-papo com eles (população de rua), é... geralmente leva a viola, a gente volta lá e tá com

²⁴ Roberto Carlos Ramos, pedagogo, escritor e contador de histórias.

²⁵ Atividade extraclasse, indicada na descrição do projeto político-pedagógico da Escola 1.

as mesmas pessoas, tem uma historinha já e tal. E não tem uma coisa que seja específica aí, eu não me recordo disso, do projeto não me recordo, mas eu lembro, eu sei que tem a questão do diferente, do outro, que às vezes é uma coisa complicada pro (sic) menino perceber. O outro já é muita coisa. (P3, 25.06.2013)

Percebe-se na fala de P3 que, apesar da ausência da diversidade étnico-racial no PPP, ações são empreendidas pela Escola 1 de modo a estabelecer o contato dos estudantes com outras realidades, quer seja pelo momento de contação de histórias, quer seja pelo projeto que promove o contato com outras realidades. Acrescenta P1 que há outro projeto de série, em que os estudantes são levados a refletir sobre seu papel no mundo, de que modo podem se tornar cidadãos mais atuantes e presentes na sociedade, uma vez que a realidade vivida por eles não é de privação financeira e de acesso aos bens sociais e culturais.

Outro aspecto relevante, presente nos depoimentos de P1 e P5, refere-se a assegurar no projeto político-pedagógico a temática africana e afro-brasileira, pois não pode constar de forma implícita, apenas deduzindo que, por se tratarem de escolas, praticam a educação na perspectiva humanista, isso por si só já seria o suficiente para contemplar a questão racial. P5 assinala que, se não está devidamente registrado no PPP, o tema não será desenvolvido.

Os coordenadores pedagógicos consideram que a temática está contemplada nos projetos políticos-pedagógicos das Escolas 1 e 2. CP1 avalia que o conteúdo da Lei nº 10.639/03 está presente no PPP da Escola 1, na medida em que seu currículo humanista, de acordo com a entrevistada, carrega os princípios e os valores da afirmação da diferença, do reconhecimento do Outro. A escola, para ela, ainda não desenvolve a lei como está preconizada, porém é “desejosa” em realizar essa tarefa. Nessa mesma direção, CP2, também da Escola 1, afirma que a temática étnico-racial está presente nos documentos da escola e conta com a disposição de seus profissionais, a fim de darem continuidade ao trabalho com a diversidade.

No que se refere à Escola 2, CP3 afirma que a diversidade está contemplada em sua proposta educativa. Ela assinala que a escola precisa

trabalhar a diversidade em todas as suas formas, pois “como o aluno vai respeitar e trabalhar com o colega que é diferente?” Completa que, para uma escola confessional, o trabalho com a diversidade “isso é tudo”. Ressalta a entrevistada a importância da Lei nº 10.639/03 no que tange a seu impacto no curso a distância de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena para os estudantes do 7º ano, conforme já explicitado. Para a coordenadora pedagógica, se a lei não tivesse sido promulgada, com certeza, o curso não teria tido o “foco e o cuidado” com que foi realizado.

Ao longo da exposição das práticas pedagógicas elencadas pelos sujeitos pesquisados, identificam-se iniciativas que buscam tratar da temática afro-brasileira e africana nas Escolas 1 e 2, conforme salientado, não seria estabelecido juízo de valor quanto a essas práticas. Não se pode deixar de destacar que as duas escolas têm um número inexpressivo de professores e alunos negros. Na Escola 2, por exemplo, dos 100 professores somente um é negro, isto é, são ações que não estão vinculadas à militância de profissionais negros, mas de sujeitos que, a seu modo, buscam debater o tema da diversidade étnico-racial com seus alunos, apoiados por propostas educativas e documentos eclesiais que afirmam o lugar da alteridade. O enredamento das práticas pedagógicas com a percepção do racismo pelos entrevistados apontam antagonismos visíveis entre considerarem a sociedade brasileira racista e, ao mesmo tempo, não reconhecerem a discriminação racial como fruto de uma ação cotidiana.

4.2.3 Percepções dos sujeitos investigados sobre o racismo

A complexidade do racismo brasileiro é constatada por meio das respostas dos entrevistados quando questionados sobre a experiência que possuem relacionadas às práticas racistas, quer seja dentro das escolas investigadas, quer seja na experiência pessoal ao longo de suas respectivas trajetórias de vida. De forma geral, eles reconhecem que na sociedade brasileira existe a prática do racismo, por meio de dados que estão expostos na mídia, por conhecerem pessoas que são vítimas da discriminação racial ou porque, em suas relações familiares e sociais, o racismo surge por meio de piadas ou xingamentos direcionados aos negros.

Os estudos sobre o racismo no Brasil, primeiramente, devem considerar que se trata de um tema tabu; segundo Guimarães (1995, p. 26), “os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional e serve, no nosso confronto/comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso *status* de povo civilizado”. Trata-se de uma conjugação, um emaranhado de fatores que levam à afirmação de sua própria negação; vivemos em um país que pratica o racismo em suas mais diferentes formas, que imputa ao sujeito negro a responsabilidade pela sua condição, que discrimina de maneira incontestada e ainda assim lhe é negado. Essa é justamente a base para sua perpetuação e também de seu poder, pois como combater aquilo que não existe? A definição do termo *racismo*, por Gomes (2005), contribui na configuração desse conceito.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é, por outro lado, um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 52)

Ao buscar relacionar as respostas dos entrevistados, é possível identificar como na sociedade, como um todo, os mais diferentes segmentos étnico-raciais são afetados na construção de suas identidades, na forma que enxergam e se relacionam com o outro, e dos padrões de comportamento que dão sustentação ao racismo, ignorando, distanciando ou culpando.

As respostas variaram, alguns já tiveram experiência direta com o racismo dentro ou fora das Escolas 1 e 2, outros sabem que existe a prática do racismo, mas não presenciaram nenhuma atitude nesse sentido. Sete entrevistados informaram que tiveram alguma experiência com a prática do racismo, variando o grau e a intensidade em que, de algum modo, se sentiram incomodados com a situação vivenciada.

De acordo com o entrevistado P1, por várias vezes, ele teve contato com situações de prática do racismo, sendo que, por ser branco, o incidente

frequentemente ocorria com as pessoas de origem negra que estavam em sua companhia. Em seu depoimento, as ocorrências se deram em diferentes cidades do país: Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Curitiba.

Situação 1: Belo Horizonte

(...) entrei no táxi, um senhor baixinho, senhor de idade já, nós estávamos no meio do caminho e ele começou a dizer que o problema social do Brasil era em função dos negros, aí ele diz assim: “preto é que rouba, preto é que causa mal, preto é que estupra”. Eu nunca tinha visto alguém falar com tanta virulência sobre isso. E eu disse: “olha, se o senhor continuar falando isso, eu vou descer do carro, do táxi do senhor”. Ele mandou eu descer. (...) Me recorro aqui em 2005, quando eu cheguei aqui em Belo Horizonte eu fui com um padre do Congo, nós fomos comprar cartão de Natal, o cara da lojinha que vendia cartão de Natal, ele foi perguntar para o padre se padre precisava traduzir pra mim, então o padre era negro mesmo, então o padre disse: “não, ele brasileiro, eu fora...” (P1, 20.06.2013)

Situação 2: Rio de Janeiro

No Rio de Janeiro, nós estávamos passeando, a polícia nos parou com dois fuzis, um policial à minha esquerda, estava dirigindo, um amigo meu, à minha direita, o policial colocou o fuzil na barriga dele, levantou a camisa dele, ele tinha uma marca de operação de apendicite, e o guarda perguntou: “Ô negão, onde você levou esse tiro aí?” Desse jeito o guarda perguntou pra ele. (...) e eu fiquei parado dentro do carro, o policial com a arma baixa, ele falou: “branquinho, desce daí”. Eu desci e falou assim: “você é chefe do negão?” Falei: “Não, não sou chefe de ninguém, não”. Aí nós fomos explicar quem nós éramos... que a gente era religioso. Fez averiguação no carro, mas ele, o meu amigo que era negro, ficou todo o tempo com a arma, com o policial com a arma direcionada pra ele. (P1, 20.06.2013)

Situação 3: Curitiba

Tinha um seminarista comigo que era negro, de Varginha, aqui. Ele voltando um dia da universidade é... ele foi preso e aí... sem explicação nenhuma. Ele foi abordado disse que era seminarista e o policial falou que ele era um negro mentiroso. Nós tivemos que ir à delegacia tirar ele (*sic*) porque nas imediações lá houve um assalto e a pessoa deu uma descrição que dizia que a pessoa era negra, mas a pessoa destoava totalmente dele, a pessoa era gordinha e ele era magro e ele foi preso, por quê? Porque era negro. Isso feito em Curitiba, pra mim é irrefutável, não tem como não dizer que foi porque ele era negro. Então, vamos pegar qualquer negro porque a gente dá conta... porque se não for esse crime, ele tem outro, foi isso que o policial falou. Então, é nesse sentido que eu já vivi, aí que tá no contato com a diversidade, no contato com a alteridade, você é capaz de verificar isso. (P1, 20.06.2013)

O entrevistado P1 apresenta três situações em que vivenciou a prática do racismo quando estava na companhia de pessoas negras. São três experiências em cidades diferentes, mas todas revelam a presença concreta da discriminação racial. A situação de Belo Horizonte indica que o motorista do táxi sentiu-se à vontade o bastante para desferir suas percepções racistas sobre os negros, talvez tenha pensado que estava diante de um par, um sujeito branco que compreenderia e concordaria com a imagem negativa que sustenta sua crença a respeito dos afrodescendentes. No momento em que não obteve o retorno esperado, manda P1 descer do táxi, deixa de ser um igual e encarna a perspectiva do outro. Provavelmente essa seja uma ação recorrente desse motorista que deve ter respaldo de outros passageiros. Outra situação ocorrida em Belo Horizonte revela como a percepção visual, a imagem daquele que é estrangeiro, o P1 por ser do Sul, loiro, branco, teria “naturalmente” o perfil de quem é de fora, o estrangeiro – mais que isso, estrangeiro com características físicas do europeu.

As situações do Rio de Janeiro e a de Curitiba saem do campo do discurso e alcançam o nível concreto, ambas protagonizadas por policiais. A letalidade no confronto da polícia com jovens negros tem alcançado

níveis alarmantes, que podem ser confirmados por meio do Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil/2005 – Racismo, pobreza e violência, realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)²⁶. O documento aponta que sujeitos negros, entre as vítimas de violência policial, lideram o índice de mortes, deixando claro que eles são mais atingidos, o que evidencia a tendência racista da corporação policial.

P5 vivenciou situação parecida à ocorrida com P1 em Curitiba, ele estava em outra localidade, no Nordeste, na cidade de João Pessoa/Paraíba, e relatou o ocorrido:

(...) eu trabalhei em João Pessoa, na Paraíba, eu estava em uma outra instituição, os ... trabalhava com o movimento popular chamado Fé e Alegria, e fiz um trabalho no nordeste, numa época de Natal, e eu estava com nordestinos lá, também no projeto e vimos uma cena assim... estávamos à noite na praia, e eu e mais três. Eles todos negros e os policiais, revistaram a mochila deles e a minha não. Ah, esse não tem cara de marginal, os policiais eram negros. Então, eu vi, assim, uma cena bem explícita com, com esses amigos, colegas de serviço (inaudível) por ser negro, eu vi o preconceito contra os negros... eu senti isso, né? Na pele. Fez pensar porque que fez isso, ainda mais sendo um polícia negro. Me incomodou (*sic*) essa postura, tinha acontecido roubos na região à noite naquele dia, ou perto, e aí foi a razão que eles alegaram que estavam revistando, procurando os objetos que tinham sido roubados. Então, assim... e a mim eles não revistaram. Impactou tanto que eu nunca esqueci essa cena. Estava em [inaudível] numa das regiões mais nobres de João Pessoa, nós estávamos caminhando e aconteceu essa cena. (P5,12.07.2013)

Percebe-se que as duas situações são muito parecidas, isto é, revistam negros a pretexto de roubos na região, mas não fazem o mesmo com os brancos. Isso sugere um padrão de comportamento na atuação com relação aos negros, as ocorrências se deram em duas cidades em pontos diferentes, distantes, regiões Sul e Nordeste, mas, ainda assim, chamamos a atenção sobre como a justificativa para a averiguação de pessoas

²⁶ Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia>>.

negras é a mesma. Esses dois casos exemplificam a prática do racismo institucional, no qual se associa determinados estereótipos e preconceitos racistas a diferentes tipos de população, isto é, jovens negros são relacionados a bandidos e criminosos.

Salienta-se que os depoimentos de ambos fazem referência ao que já foi apontado anteriormente, os professores de Ensino Religioso e com o perfil de atuação no campo da religiosidade, quer seja como participante de uma congregação, quer seja com trabalho pastoral, apresentam a tendência do reconhecimento do outro, revelada pela maneira como se sentiram incomodados e afetados com as situações vivenciadas.

P1 alude que estar em contato com a diversidade e estabelecer a relação de alteridade permite conhecer a realidade do outro, por isso se sente afrontado diante de atitudes que discriminam: “(...) não vejo como a gente deva tratar outro ser humano dessa forma!”. P5 corrobora esse pensamento ao afirmar que “(...) eu vi o preconceito contra os negros... eu senti isso, senti na pele”, essa é uma imagem muito sugestiva que evidencia a ação de colocar-se no lugar do outro, enxergá-lo e percebê-lo no que lhe é próprio. Pode-se inferir que pessoas sensibilizadas e conscientizadas pela prática, pela rotina na convivência com o diferente, são capazes de alterar sua percepção de mundo e da forma de atuar na sociedade.

Outras experiências relatadas ocorreram dentro da escola e outras em situações externas, na esfera da vida pessoal. As entrevistadas P2, P3 e CP3 assinalaram episódios de práticas de discriminação racial nas escolas investigadas. P2 relatou dois momentos especificamente:

(...) uma vez eu ouvi uma pessoa falar, um educador falar que, quando ela era bem pequena, ela tinha medo de gente, preto (*sic*), sabe? Falou assim numa reunião significativa. Eu achei, assim... eu fiquei chocada, depois eu ouvi também um religioso falando que, o porquê da nossa escola, ele (o porteiro da escola) era negro, né? E essa pessoa tratou muito mal esse porteiro e depois a gente por perto, a gente ficou achando muito esquisito o tratamento que ele estava dando para ele, depois ele se dirigiu a gente e falou “não suporto gente preto, tenho pavor desse negro!” (...) É... eu acho, assim, que é difícil a gente julgar as pessoas,

mas eu acho que é uma coisa arraigada, algo cultural mesmo, né? (P2, 20.06.2013)

A professora não esperava ouvir no ambiente de uma escola, que sustenta seu trabalho educativo na premissa da fraternidade e do respeito ao próximo, um religioso se referir de forma tão depreciativa a um funcionário. Ao mesmo tempo, pode-se perceber a relativização do ocorrido, ao transferir para o campo da cultura a externalização do preconceito racial; a reação do religioso e a fala da professora que tinha “medo de gente preta” são aspectos de uma mesma situação de intromissão cultural. P2 refere-se à impossibilidade de realizar julgamento de valor, acerca das pessoas que praticam a discriminação racial, pois se trata de algo externo, isto é, o processo cultural é que, em última instância, é responsável por valores e princípios assimilados pelos sujeitos ao emitirem suas opiniões.

O relato da experiência de P3 refere-se a uma discussão em sala de aula sobre o Tsunami ocorrido em 2004. Um aluno que ingressou na Escola 1, no sétimo ano, emitiu opinião de natureza discriminatória que chocou tanto os colegas quanto a professora.

(...) Então, é... eu tive um aluno, esse menino já saiu da escola, já tem uns quatro anos e me chocou e chocou os meninos também. Porque ele falou dessa maneira, assim... então quando nós estávamos no Tsunami ele falou assim: “Ah, então muito bom porque imagina, P3, porque preto e pobre tinha que matar mesmo que aí resolvia o problema”. O pessoal ficou, assim... parado, completamente parado, aí eu falei: “Como assim”? “Ah, P3, olha só, nós já temos que dividir as coisas, presta atenção, vou ter que dividir porque que a gente sabe que não dá pra ficar nessa miséria, como que eles vão fazer? Oh, são doentes, são pretos” e foi elencando, “são doentes, são pretos, são pobres. Foi até muito razoável que veio o Tsunami e levou eles”. (...) um outro menino falou: “Que é isso, cê (*sic*) tá ficando louco, você viu o que você falou”? E por acaso na mesma sala tinha um menino que é neto de um (pessoa) que passou pelo campo de concentração, o avô dele veio até aqui, foi o único que sobrou de uma família de oito, até o menininho, todo mundo tinha morrido e ele falou: “Como é que você faz?

Você lembra lá do avô do, do ...”? “Não, mas você tem que pensar, o judeu não é pobre”. (P3, 25.06.2013)

Fica marcada nessa fala a questão de classe associada à questão racial; a situação de desigualdade é tolerável desde que não seja preciso dividir, o aluno demonstra ter consciência de que a situação de miséria extrema de alguns segmentos sociais não é suportável indefinidamente. P3 salienta que a postura desse aluno não condiz com a proposta educativa da Escola 1. De acordo com essa professora, ele deve ter vindo de uma escola que não estabelecia nenhum “tipo de controle”, pois a Escola 1 trabalha na perspectiva da formação de um aluno diferenciado, isto é, sensibilizado pelo respeito ao outro, “é um desejo da escola, desejo e prática”. Corrobora essa afirmação CP1, P8, CP2 e CP3 ao afirmarem que, tanto na Escola 1 quanto na Escola 2, as propostas educativas não abrem espaço para que tais comportamentos ocorram, pois existem mecanismos que coíbem ações de discriminação entre os alunos, não sendo toleradas. Caso haja práticas de racismo, o aluno agressor é responsabilizado e sofre sanções, CP1 afirma que “a escola estabelece rigor de conduta” aos alunos.

Das experiências descritas, somente a entrevistada P6 relatou algo no campo familiar. P6 tem avô de origem afrodescendente e avô de origem italiana. Ao visitá-la, surpreendeu-se frente ao comportamento discriminatório conferido ao filho da entrevistada que, segundo ela, é moreno. Levando em conta a idade avançada da avó, informou que ela estava incomodada com o menino.

Minha vó, (*sic*) ela é afrodescendente e casou com italiano e hoje ela tem, né, um pouco mais de dificuldade, e ela tá esquecendo as coisas, e acho que pra ela foi muito duro, eu imagino que deve ter sido muito difícil a relação dela com o italiano, e acho que a aceitação da família deve ter sido muito difícil, então hoje, como ela já tá esquecida, ela tá com confusão mental, ela acaba enxergando, se enxerga como uma branca, e meu filho é bem moreno, então nós fomos visitá-la e dormimos lá e tal, com a minha mãe, e ela olhava pro meu filho e dizia pra ele assim: “onde que esse preto vai dormir”? E ele dizia: “a vó tá”, perguntava pra

mim “sou eu mãe”? Ele devia ter uns sete anos e ela olhava pra ele continuava falando: “esse menino preto, vai comer onde”? Então, ela não tava (*sic*) na capacidade mental, ela estava já completamente esquizofrênica, já tava (*sic*) muito confusa. Ela é negra e acho que pelas suas, as coisas que ela precisou presenciar na vida dela, eu imagino que ela tenha se enxergado de forma diferente. Para o meu filho foi muito divertido, ele achava muito engraçado, ele ainda não tinha dado conta que o que tava acontecendo era uma discriminação, ele olhava pra ela e falava “minha vó tem minha cor”. E ela... “ele vai almoçar na mesa junto com a gente?”, “Mas esse pretinho vai ficar aonde?” (P6, 11.07.2013)

Buscar entender a postura de discriminação da avó foi um exercício importante realizado pela entrevistada, demonstra que, em certa medida, compreende as implicações e a complexidade de casamentos/ relações inter-raciais, quando afirma que a aceitação da família do avô italiano deve ter sido difícil.

Outro caso nessa mesma linha foi indicado por P7 ao informar uma situação familiar. P7 é de descendência alemã e, em seu relato, não soube precisar se foi o bisavô ou tataravô que imigrou para o Brasil, porém disse que ele se casou com uma mulher negra. A mãe da entrevistada diz com frequência que o parente alemão deveria ter se casado com uma mulher indígena, pois assim seu cabelo (da mãe) seria liso. Elemento interessante na fala dessa entrevistada é que, por parte do antepassado alemão, ela estabeleceu a relação de parentesco, isto é, o tratou como bisavô ou tataravô, ao passo que a esposa dele foi identificada somente como a “mulher negra que ele casou”. (Diário de campo, 21.08.2013)

Percebe-se que há certa semelhança nas falas das entrevistadas P4 e P7 ao afirmarem que, com certeza, já presenciaram alguma prática de discriminação racial, porém não se lembram de nenhuma situação em particular. Ambas as professoras revelam aspectos da introjeção do racismo brasileiro ao informarem que não sabem relatar nenhum caso e buscam, por meio de justificativas, explicar a ausência da experiência, mesmo reconhecendo que há racismo e prática de discriminação.

Eu acho, assim... é... às vezes como pra você é algo natural, as diferenças... sejam elas de religião, de pele... às vezes

you do not pay much attention, and as there is another thing, (*sic*) knows. For example, if you ask a professor, for a black student, maybe they already lived and suffered, because that which is not with you is sometimes called attention or touches in the same way. Then, like this, the fact that I never saw, I do not want to say that they do not exist, I am talking inside the school, specifically, like in Brazilian society people know that exists, né? Because it... maybe I was not called attention. No, because... I never paid attention because I never suffered. (...) like I do not consider myself a racist person or have any other type of discrimination for any reason that is, I never perceived it. Because, for example, it is different. "For that you already felt discrimination for being a woman"? It... several times. For various situations. In school, specifically, in school the environment is very feminine. But, in life I already felt, because it is part of my reality. Sometimes it is easy to say like this: "Ah, in Brazil, there is no racism". At the moment when you are not affected by it. (P4, 20.06.2013)

In principle, the testimony of the professor suggests a large contradiction in affirming that she does not have any type of prejudice, at the same time when she associates the fact that discrimination does not occur directly with the person, this does not affect her in the same way. This statement suggests that it is necessary to be the target of the practice of discrimination in order to feel uncomfortable with the situation, and confirms this by saying that she has already been discriminated against by the fact of being a woman. Only when it touches what is hers, that is, her nature, being a woman, is that she knows that she suffers discrimination.

Very elucidative is the question that Denise Jodelet (1989 cited by BENTO, 2014a, p. 4) presents relative to recent research, about what she does with people who say they are democratic and egalitarian and accept the injustice that falls on those who are not their equals, who are not like them? This question fits in a very appropriate way to the words of this professor, because, throughout her interview, at various moments, she affirmed that, not being in the place of the other, she is not able to feel, to identify with what happens to her. P7 affirms that she does not have prejudice of any kind, but she does not pay attention to what is not hers, that is, familiar. According to Jodelet, the explanation is linked to the need of belonging-

mento social, uma vez que a forte ligação que se estabelece com o grupo do qual somos parte leva-nos a investir nele a própria identidade. A partir disso, defendemos os valores do grupo de modo a protegê-lo e excluir aqueles que não pertencem a ele. (BENTO, 2014a, p. 4)

Seguindo a mesma linha de raciocínio, P7 diz que há racismo no Brasil, mas não se lembra de nenhuma experiência, exceto ao relatar um incidente ocorrido quando esteve na África do Sul, uma moradora local perguntou se no Brasil eles (ela e o marido) conversavam com negros. A entrevistada observou que, no caso brasileiro, o racismo é disfarçado.

Mas eu acho que tem muito de um preconceito que é, é... meio histórico que a gente fala, assim... eu já escutei muito isso até da minha família, na minha casa todo mundo é muito clarinho, né? Então, solta muito aquelas brincadeiras: “Ah, preto quando não caga na entrada, caga na saída”, isso eu presenciei muito mesmo em família. Tem uma fechada na rua: “Ah, tinha que ser preto”. Então, isso... eu não sei até que ponto isso é preconceito ou até que ponto já é uma coisa mais enraizada, mas não é a mesma coisa, mas, sei lá, falando de gay, por exemplo, que também é um grupo de excluído. Eu tenho um milhão de amigos gays, homossexuais, que soltam piadinha de vez em quando, talvez essa coisa de ser mais histórico, sabe? Já tá enraizado, não sei se a pessoa... (P7, 10.07.2013)

Pode-se apreender que P7 não sabe determinar se o preconceito é algo individual ou se está no âmbito histórico-cultural e aponta o comportamento dos amigos homossexuais que fazem “piadinhas” racistas. Ela destaca que esse tipo de atitude está relacionado às dimensões histórico-culturais, sendo o enraizamento do preconceito a razão de as pessoas discriminarem. A fala de P7 sugere que o sujeito, o agente da prática racista, não o faz porque quer, mas reflete a ideologia de uma instância maior do que ele mesmo. Se assim o for, pode-se considerar que os indivíduos são acrílicos, alienados, na medida em que apenas reverberam padrões de comportamentos introjetados culturalmente? O ato de discriminar torna-se mais aceitável se compreendido nessa perspectiva?

Os depoimentos das entrevistadas P4 e P7, acrescidos das percepções dos outros sujeitos pesquisados que se relacionam às práticas de

discriminação racial, levam a refletir sobre as variáveis presentes no fenômeno do racismo, que se compõe numa relação dialética das identidades negra e branca.

Os estudos sobre as relações raciais no Brasil, segundo Cardoso (2011, p. 81), privilegiam em larga medida a questão do negro, sendo que as pesquisas relacionadas à discussão da branquitude são em menor proporção. A produção acadêmica surge com mais vigor no início do século XX. De acordo com Cardoso (2011, p. 84), foram identificadas algumas pesquisas sobre a temática da branquitude: Alberto Guerreiro Ramos (1957), Edith Piza (2000), César Rossatto e Verônica Gesser (2001), Maria Aparecida Bento (2002), Liv Sovik (2004) e Lúcio Otávio Alves Oliveira (2007) – acrescenta-se a essa lista feita por Cardoso a dissertação de mestrado em Sociologia da Educação, de Luciana Alves em 2010.

De acordo com Maria Aparecida Bento, estudiosa da dimensão psicossocial da temática étnico-racial, o conceito de branquitude é compreendido por meio dos “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (BENTO, 2014a, p. 25). Isto é, o processo de branqueamento da população negra não se restringe a esse segmento racial, não se trata apenas do desejo do negro em se aproximar o máximo possível do ideal de brancura, mas também do branco de se afirmar como legítimo representante do modelo, do cidadão civilizado e padrão, a ser almejado pelos demais segmentos não brancos. Conforme Bento (2014a, p. 1), o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, ao se sentir desconfortável com sua condição, projeta-se em direção ao modelo branco, sendo a miscigenação o veículo utilizado na diluição de suas características raciais.

Ao longo do processo de branquitude, a presença do branco é pouco evidenciada. Segundo Bento (2014a, p. 1), ele ganha destaque ao ser tomado como padrão universal de humanidade a ser alcançado por outros grupos raciais que, nessa equação, são encarados como não tão humanos. Porém, a ideologia do branqueamento é criada e mantida por uma elite branca que se fortalece, tendo por base seu autoconceito de grupo privilegiado em detrimento de outros segmentos e, como resultado, legitima sua predominância econômica, social, cultural e política. Concomitante constrói-se um imaginário negativo do segmento negro extremamente prejudicial que mina a construção da identidade racial,

comprometendo a autorrepresentação, e que chega a culpar o negro por sua condição de objeto de discriminação.

Nessa direção, a entrevistada P7 afirma que o preconceito está, algumas vezes, na cabeça dos próprios negros ou na de quem é vítima da discriminação, acrescentando que negros têm preconceito: “os próprios negros têm preconceito, porque, às vezes, qualquer coisa que você fala, você reestrutura e acha que tá sendo preconceito de alguma forma”.

Conforme Bento (2014b, p. 2), esse tipo de argumentação surge com o intuito de desqualificar o debate, tentando contrariar até mesmo dados estatísticos que comprovam as desigualdades raciais (como já apontado anteriormente) e configuram-se como formas de relativizar e pulverizar essa questão social. Dos onze sujeitos pesquisados, sete lançaram mão do argumento que desloca o eixo racial para a questão de classe, isto é, na proeminência da dimensão socioeconômica nas escolas que atendem a camada de maior poder aquisitivo, os alunos tendem a discriminar outros colegas que não acompanham o mesmo padrão de consumo; além da discriminação de outros grupos como gordos, homossexuais, etc.

Outro aspecto relevante pode ser verificado nas entrevistas de P3, P6 e P7. Quando afirmam o porquê de não poderem utilizar a palavra “preto” ou “negro”, indicam que, ao tomarem esse cuidado, o preconceito é reforçado, que se referir a uma pessoa pela cor de sua pele não deveria ser problema. De acordo com suas respostas, elas sugerem que, ao aludirem a uma pessoa pela cor de sua pele, sendo branca ou negra, seria a mesma coisa. A forma como as duas entrevistadas utilizaram os termos “branca” e “negro” foram elucidativos: P7 quando refere a si mesma diz ser: “clarinha, branquinha” e classifica seus alunos como “clarinhos”. Ao passo que a entrevistada P6 ao se referir a um amigo de infância o denomina por “negão”. A carga simbólica na utilização de “clarinha” ou de “negão” é absolutamente diferente na sociedade em que vivemos. Ser “branquinha” traduz o singular, delicado, enquanto “negão” representa a construção de um imaginário negativo do negro.

A resignificação do conceito do termo “negro”, utilizado pelo movimento negro, surge a partir de uma construção de afirmação da negritude, algo que é desconhecido por grande parte da população, principalmente branca, que tem como padrão de humanidade seu próprio modelo, o que significa que compreendem a sociedade brasileira como desracializada,

que o uso de um termo ou outro não é traduzido como mecanismo de opressão ou de discriminação, como se, para a realidade em que estamos inseridos, o imaginário social tomasse os termos “negro” e “branco” com a mesma isenção.

Os depoimentos apresentam certa recorrência no que tange à associação da prática do racismo ao processo de formação sócio-histórica da sociedade, por vezes encontram-se falas que colocam o preconceito como parte da formação humana dos sujeitos ou como enraizado nos indivíduos devido ao processo da formação social brasileiro, isto é, o legado da escravidão; a questão racial não se vincula ao sujeito branco, mas sim ao modelo eurocêntrico almejado.

A complexidade, presente no entrelaçamento dos diferentes aspectos da prática do racismo, está presente quando os sujeitos pesquisados reconhecem que existe o racismo, mas não o implicam como “discriminação cotidiana” (BENTO, 2014a p. 11), sofrida pela população negra. Recorrendo aos estudos de branqueamento e branquitude de Maria Aparecida Bento (2014), tal contradição aparente torna-se compreensível, na medida em que o lugar do branco é desvelado na estrutura do racismo. A autora evidencia que a omissão em se tratar do lugar que o branco ocupou e ocupa nas relações raciais brasileiras é uma forma de não se reconhecer como parte fundamental na perpetuação das desigualdades raciais e das dimensões de ordem simbólica e material dos privilégios que os sustentam.

Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra. (BENTO, 2014a, p. 3)

A resistência na implementação de políticas reparadoras, como afirma a autora, é constatada nas entrevistas de P6 e P7, contrárias às políticas de cotas raciais. A primeira volta seu discurso para o fortalecimento da educação básica, sendo que a segunda sustenta seu argumento no mérito

pessoal. Porém, como afirma Bento (2014a p. 12), o reconhecimento baseado na ideologia do mérito está relacionado ao sistema de privilégios, sustentado pelo racismo, é desviar o olhar da dimensão social e dirigi-lo ao indivíduo, colocando a responsabilidade do seu fracasso ou êxito circunscrito ao âmbito pessoal.

Em contraposição à afirmação do mérito, P1 assinala que, em discussão com seus alunos sobre política de cotas raciais nas universidades públicas, eles relatam que o ingresso nessas instituições perde a representação social que antes elas possuíam, pois “qualquer um pode entrar”, e assim o investimento em viagens e o acesso a escolas consideradas de melhor nível educacional perdem validade, na medida em que terão de assentar ao lado de pessoas que não são do mesmo nível socioeconômico e cultural. Porém, o professor estabelece o debate em torno do lugar de privilégio em que seus alunos estão inseridos e questiona o porquê de o outro não ter o mesmo direito. Ele afirma e reflete com seus alunos que “nós usurpamos o lugar do outro”, portanto, o que fazer para minorar tal situação?

(...) a gente tende a não fazer a pergunta principal que fala... que é uma frase de Pascal, né? “Eis meu lugar ao sol, fonte de toda a usurpação”. O fato de eu estar colocado nessa situação de ensino religioso nesse colégio, fazendo o que eu faço, usurpa o lugar do outro. Eu tenho que dar conta desse lugar. O fato desse colégio estar localizado onde ele está, na ..., na ... já diz do lugar dele, da usurpação do lugar do outro, essa é uma frase muito forte do Pascal. Então, a gente não pode tirar isso do nosso horizonte, eu digo pra eles: nós usurpamos o lugar do outro. Então o que a gente vai fazer pra minorar? A gente pode ir lá em Dostoiévsky pra tentar completar a frase, né? “Eu sou culpado, todos nós somos culpados por tudo isso, e eu muito mais que os outros”. Se eu reconheço que estou no lugar em que estou, eu usurpo o lugar do outro e dou-me conta que bem ocupando o lugar do outro, de uma forma ou de outra, eu vou ter que minorar os meus domínios de posição totalizante e abrir espaço pro outro, a gente vai vendo que uma lei que busca afirmar o lugar do outro é essa busca de enfrentamento meu, de quem eu sou. Do modo como vejo o mundo, do modo como eu me coloco e... nesse sentido,

toda a sociedade brasileira é convocada a dar-se conta dos processos de exclusão que a gente faz, seja do negro, seja pobre que é branco, seja do pobre mais pobre que é o pobre negro, né? (P1, 20.06.2013)

Percebe-se, por meio do depoimento de P1, que sua identidade branca não é impedimento para ter consciência do lugar de privilégio que sua condição lhe proporciona, ressalta-se que esse professor é de origem do Sul do país e com fenótipo do tipo europeu. Como já assinalado anteriormente, faz-se importante trazer para o centro do debate sobre o racismo brasileiro não só os aspectos da negritude como também da branquitude, para que, dessa forma, os brancos não mais se omitam ou neguem as desigualdades raciais e de que não são meros espectadores dos efeitos da discriminação racial. Isso tornaria o processo de educação das relações étnico-raciais algo mais próximo da realidade, pois os sujeitos sociais se implicam no processo de mudança de mentalidade e de atitudes.

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, públicos ou privados. 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 segmento compreenda seu papel no processo da educação das relações étnico-raciais. Os dados desta investigação apontam a necessidade de envolver as escolas privadas nesse processo de consubstanciar esforços 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 (NEABs) das universidades que atualmente já oferecem cursos de formação para profissionais da educação pública.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar este livro implica muito mais do que condensar informações ou analisar dados, uma vez que alcança a instância do sentir. Sim, porque o processo investigativo é carregado de conflitos, incertezas, tensões e alegrias. É o trabalho de esculpir vagarosa ou, muitas vezes, ansiosamente aquilo que o campo vai trazendo em lances sucessivos. Essa caminhada revela, em seu processo, o ritual de passagem do pesquisador, que se inicia a partir de um problema, de uma pergunta que insiste em incomodar e o incita a buscar e saber mais, alcançando o campo de pesquisa com seus atores e contextos peculiares. Ao final da jornada, o paradoxo nos acompanha entre sentirmo-nos repletos e, ao mesmo, tempo esvaziados, é chegado o momento de distanciarmos a fim de manter o brilho e a paixão perturbadora que nos lançaram na busca.

Parto de questões e inquietações presentes em minha trajetória pessoal, perguntas que me instigavam como sujeito e cidadã, associadas à experiência no campo da pesquisa, ainda na graduação, como assistente de pesquisa no projeto sobre o catolicismo negro com o antropólogo e professor emérito da UFMG Pierre Sanchis, que culminou no retorno à academia. Ao longo do processo de maturação como pesquisadora, foi possível rever e repensar conceitos, perspectivas, e novas aprendizagens foram agregadas à minha formação. Principalmente, diante dos desafios encontrados na realização dessa investigação, configurados a partir do próprio campo de pesquisa, isto é, escolas privadas confessionais e a temática da diversidade étnico-racial.

A primeira consideração a ser feita nesta etapa final refere-se ao caminho percorrido no campo de pesquisa, perpassado por idas e vindas, descobertas, resistências e, por vezes, redirecionado quando necessário, pois, ao longo da investigação, foram sendo agregadas referências teóricas, de acordo com os dados obtidos em campo. A análise dos dados teve como eixo norteador as questões que compuseram as entrevistas e, a fim de ordenar as categorias, elas foram agrupadas por aproximação do assunto tratado em “Arranjo Temático 1 e 2”.

A definição do trabalho investigativo em duas escolas privadas confessionais teve por objetivo identificar, por meio do discurso dos professores e coordenadores pedagógicos, como a Lei nº 10.639/03 está sendo trabalhada em suas práticas pedagógicas. O conjunto dos atores investigados totalizou treze entrevistados com a seguinte distinção: oito professores compreendendo os conteúdos de Artes, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ensino Religioso; três coordenadores pedagógicos e duas bibliotecárias. As escolas foram identificadas como Escola 1 e Escola 2.

A pesquisa incluiu a leitura de alguns documentos da Igreja Católica que se referem às concepções de educação e diversidade no entendimento da instituição eclesial. As escolas pesquisadas tiveram como ancoragem suas propostas educativas, seu material pedagógico. A análise se apoiou nos dispositivos legais e normativos que sustentam essa investigação, Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03 e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Cumpre salientar que essa investigação não tem apoio em estudos que tratem da implementação da Lei nº 10.639/03 em escolas privadas confessionais, sendo assim, procurei dialogar com pesquisas que tratam da aplicação dessa legislação educacional no campo das escolas públicas, tais como: Alves (2010), Onasayo (2008), Corsi (2007), Santos (2010), Nunes (2010), Oliveira (2002) e Souza (2011); outras que tratam da Igreja, da educação católica: Lemos (2001), Oliveira (2011), Senra (2007) Valente (1994); e as relativas ao Movimento Negro: Santos (2007), Rodrigues (2005), Barbosa (2011).

O percurso metodológico acrescido dos referenciais teóricos permitiu alcançar, em larga medida, o objetivo de identificar as práticas pedagógicas de professores no que tange à temática da diversidade étnico-racial, bem como seus posicionamentos frente à questão racial brasileira. As entrevistas e o questionário elucidaram questões que oportunizaram compreender, na perspectiva do multiculturalismo, em qual perfil os profissionais das escolas mais se aproximam, retomando as três grandes abordagens destacadas por Candau (2011, p. 246): o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade. O perfil do multiculturalismo assimilacionista reconhece a existência da

sociedade multicultural, porém funciona na perspectiva da integração, ou seja, todos devem ser incorporados à cultura hegemônica. O perfil do multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo coloca ênfase no reconhecimento da diferença e garantia do espaço de expressão das diversas identidades culturais, a fim de manter suas matrizes culturais de base. O perfil do multiculturalismo interativo ou interculturalidade rompe com a visão essencialista da sociedade, promove a relação entre os sujeitos de diferentes culturas, reconhece a hibridização cultural e as relações de poder.

A escola como espaço de convivência da diversidade apresentou a diferença de compreensão e postura dos sujeitos pesquisados frente ao entendimento da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e do racismo. De acordo com a análise dos dados referentes à implementação da Lei nº 10.639/03, de modo geral, existe, por parte dos entrevistados, certa anuência relacionada à importância de tal legislação educacional, porém vários assinalam que outros grupos sociais também deveriam ser contemplados com esse nível de exceção, não somente os negros. São opiniões que refletem as dimensões subjetivas e objetivas dos sujeitos investigados, evidenciadas por meio das dificuldades apresentadas de aceitarem que a diferença, para determinados grupos sociais, seja traduzida em desigualdade, limitadora de oportunidades e cerceadora de potencialidades latentes. Isso posto, quando se trata de desigualdades, buscam trazer outros grupos para afirmarem que a discriminação está presente na sociedade como um todo e atinge diversos segmentos, não só os negros, assim relativizam, diluem e pulverizam a discussão racial que passa a ser vinculada a outras formas de discriminação, em flagrante desvio de olhar da problemática racial (SANTOS, 2001, p. 105). Corrobora essa afirmação a postura da entrevistada P7 que coloca maior ênfase no *bullying* e na bulimia do que na desigualdade racial, “mas eu acho que não é o único grupo de excluídos que tem dentro da nossa sociedade. Então, se for assim a gente tem que trabalhar vários... a bulimia, o *bullying*, (...) a gente trabalha o *bullying* dentro de sala de aula, mas tem lei pra isso? Não tem”.

Apesar de terem clara a existência da sociedade multicultural, é bastante fluida a maneira de encararem as formas possíveis de inter-relação entre os diferentes sujeitos. De maneira geral, os entrevistados não

têm nítido o modo que podem incorporar, em seus respectivos conteúdos programáticos, a temática afro-brasileira ou, até mesmo, como podem criar ações na direção de uma prática que reconheça também a diversidade do gênero humano. Em diversos momentos, os entrevistados apontam para o trabalho relativo ao respeito à diferença, focada na questão de gênero, entretanto a questão racial não recebe a mesma atenção.

Não há definição bem delineada dos perfis dos entrevistados que variam e, ao mesmo tempo, se misturam. Eles reconhecem a importância da temática afro-brasileira e africana, contudo os profissionais investigados, com poucas exceções, não se sentem provocados a chamarem para si mesmos a responsabilidade de incluírem a discussão da diversidade étnico-racial em seus conteúdos. Essa aparente contradição que se apresenta ao afirmarem a importância da Lei nº 10.639/03 e, ao mesmo, tempo não tomarem atitude para concretizá-la, reflete uma fluidez própria, característica na dinâmica do racismo brasileiro, que ora se apresenta, ora se oculta. Sendo assim, as opiniões emitidas variam entre expressões claras de racismo e tolerância forçada do diferente. Porém, é possível identificar em alguns sujeitos investigados a categoria assimilacionista, principalmente quando buscam distanciar a atenção conferida pela lei à população afro-brasileira, desviando assim o olhar para outros grupos sociais discriminados e também ao tratarem o desenvolvimento da temática da diversidade étnico-racial como ações e temas transversais, aproveitando algum conteúdo para inserir essa discussão. No geral, a compreensão ainda é superficial e limitada da amplitude da Lei nº 10.639/03, vista apenas como inclusão de mais um conteúdo e não como instrumento de educação das relações étnico-raciais e de enfrentamento ao racismo.

Os entrevistados da área de Ensino Religioso foram mais propensos, como dito anteriormente, ao reconhecimento e à convivência com a diversidade étnico-racial, cujo trabalho com as diferentes manifestações do fenômeno religioso foi o meio utilizado para a discussão da temática étnico-racial. O conceito de alteridade ganha centralidade na prática educativa desses professores, pois, em suas trajetórias pessoais e de formação profissional, a relação estabelecida com o diferente é de respeito e valorização do outro, de modo a não violentá-lo naquilo que

é de sua natureza, de sua peculiaridade e presença no mundo, como afirma P1 “Outro como Outro mesmo e não expressão daquilo que eu gostaria que ele fosse”. Porém, cumpre ressaltar que a simples existência do conteúdo de Ensino Religioso não é suficiente para promover a relação de alteridade, mas os processos de formação profissional inicial e continuada, aliada aos percursos individuais desses entrevistados, possibilitou-lhes esse olhar diferenciado diante do outro.

Identificar o multiculturalismo presente na sociedade não é o bastante para que mudanças substanciais sejam realizadas pelos indivíduos, sendo assim, mesmo que os entrevistados reconheçam a pluralidade cultural na qual estão imersas, as relações de dominação e subjugação do diferente, do outro, ainda permanece. Um dos referenciais teóricos dessa investigação, Peter McLaren (1997, p. 96), ao tratar da perspectiva do multiculturalismo crítico, afirma que a compreensão e a efetivação de uma pedagogia crítica ou de resistência, conforme denomina, se traduz em uma ação transformadora que concebe a educação e a cultura instâncias permeadas pela dimensão do conflito. Essa perspectiva está atenta à noção de diferença e não separa o aspecto da diferença da discussão mais ampla relacionada às desigualdades sociais, ao contrário, as questiona e propõe mudanças radicais nos processos de exclusão. Assim, assevera McLaren (1997, p. 134) que “precisamos de uma reescrita da diferença, seguida por tentativas de mudança dramática das condições materiais que permitem que as relações de dominação prevaleçam sobre as relações de igualdade e justiça social”.

No contexto educacional, de acordo com Canen e Xavier (2008, p. 225), a perspectiva multicultural “questiona as formas de ocultação das diferenças e desafia preconceitos e processos de exclusão de grupos socioculturais oprimidos”. Nessa medida, o multiculturalismo crítico ainda não é vivenciado pelos entrevistados e nem é prática das escolas pesquisadas; as propostas curriculares não são concebidas na dimensão transformadora e as ações pedagógicas não conferem vez e voz à afirmação da identidade negra. Embora as propostas educativas contemplem a 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. A entrevistada CP1 afirma que

a Escola I está aberta à temática afro-brasileira, pois é algo que incomoda, “está latente, só precisa organizar. A questão da diversidade em todas as instâncias do respeito, isso está no nosso currículo, essa educação, um dos princípios dela é ser personalizada, é cuidado com a pessoa”.

A pesquisa alcançou o objetivo de compreender em que medida os documentos da Igreja sustentam as bases da prática de uma educação para a diversidade e confirmou que as propostas educativas das escolas pesquisadas reverberam as orientações neles contidas. As Conferências Episcopais Latino-Americanas forneceram orientações específicas para a presença da Igreja no continente. Destacaram-se as Conferências Episcopais de Medellín (1968), Puebla (1979), Santo Domingo (1992) e Aparecida (2007), em que se tem um período de quase quatro décadas que asseveram o caráter da concepção da educação como prática libertadora. Tem-se como marco a Conferência de Puebla, que altera a concepção e a prática da atuação eclesial na América Latina, na medida em que a Igreja faz a sua opção preferencial pelos pobres. Ao passo que, na Conferência de Aparecida, há o reconhecimento expresso das desigualdades raciais, nomeando os povos indígenas e afro-americanos do continente como seus representantes. Além disso, os documentos da CNBB, elencados nessa investigação, trazem os temas da educação e cultura a serem desenvolvidos na prática cotidiana dos cristãos católicos. Realizei essa análise, de como a Igreja trabalhou a questão da diversidade, porque se tratava de escolas privadas confessionais, e essa temática está presente na doutrina social da instituição eclesial, o que por si só já deveria se configurar em uma preocupação dessas escolas.

A fim de apreender o contexto dessa investigação, fez-se necessário conhecer o percurso da construção histórica e política de atuação das diferentes organizações negras, que datam do início do século XX até a reestruturação do movimento negro com a constituição do Movimento Negro Unificado (1978), emblemático na proposta política reivindicatória, não mais integracionista, mas de reconhecimento do direito à diferença e na denúncia e no desvelamento do mito da democracia racial, ao asseverarem o universo de direitos de cidadania do povo negro. Todas essas organizações de militância negra tiveram papel preponderante na constituição de políticas de ação afirmativa e foram determinantes no

contexto de influência e da produção do texto da lei (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 51-52), pois pressionaram os Poderes Executivo e Legislativo na elaboração e promulgação de legislações que reconhecessem o direito dos afro-brasileiros e de enfrentamento do racismo.

Os dispositivos legais, Lei nº 10.639/03 e o documento das Diretrizes Curriculares, configuram-se como legítimos instrumentos por uma educação antirracista. A luta empreendida no combate ao racismo tem a difícil tarefa de primeiro provar para a sociedade como um todo a existência do racismo, visibilizar a estrutura de privilégios que separa brancos e negros, e a violência traduzida na falta de acesso à educação, à saúde, ao lazer e ao trabalho dignos e de qualidade para a população afro-brasileira. Esse contexto acaba por protelar avanços mais consistentes no enfrentamento das desigualdades raciais, pois a negação do racismo impede seu confronto.

Importante para esse trabalho é constatar que a situação do negro vem sendo tangenciada ao longo dos documentos eclesiais destacados, a fim de compreender como a temática da diversidade se associa ao fazer educativo das escolas privadas confessionais; mais diretamente, as reflexões da Conferência de Aparecida contribuem 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 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.

Essa pesquisa possibilitou identificar a materialidade da Lei nº 10.639/03 por meio das práticas pedagógicas realizadas nas escolas investigadas. Conforme verificado, nem todos os professores entrevistados desenvolveram ações referentes ao tema, estando elas, em geral, circunscritas à opção pessoal de alguns professores que encontraram brechas nos conteúdos trabalhados, nesse sentido vai ao encontro dos resultados da pesquisa, já apontada anteriormente, *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. A dimensão pessoal referente aos professores tem sobressaído na aplicação da Lei nº 10.639/03, outras pesquisas tratam do mesmo tema em

escolas públicas, como Onasayo (2008) e Corsi (2007) que evidenciam a mesma realidade, isto é, o empenho individual de professores que se sentem interpelados pela temática étnico-racial. Cabe ressaltar a iniciativa da Escola 2 ao oferecer o curso a distância de Cultura Afro-Brasileira para alunos do 7º ano, desde o ano de 2007 até 2012, realizado na rede educacional dessa instituição religiosa, sendo que, em uma das escolas, o curso foi incorporado ao currículo escolar.

As demais escolas da mesma instituição tiveram a opção em trabalhar a temática africana e afro-brasileira com atividades diversas. No caso da Escola 2, seria realizada uma feira cultural. Apesar da descontinuidade do curso a distância nessa escola e do material bibliográfico adotado, conforme já indicado, as referências bibliográficas disponíveis no mercado editorial poderiam ter sido utilizadas melhor. Ainda assim, configura-se como grande avanço na implementação da Lei nº 10.639/03, numa escola privada confessional, que traz a discussão da temática da diversidade étnico-racial para um alunado que, de outra forma, talvez não estivesse debatendo, inquirindo, sobre a questão racial brasileira. A coordenadora pedagógica da Escola 2 afirma que o curso possibilitou que cerca de 150 alunos tivessem a oportunidade de ter contato com esse outro universo. “Se nós não damos a possibilidade dele estudar, ele vai sempre estar com aquele pé atrás. “Ai, isso não precisa estudar”, quando ele ver o conteúdo, quando ele percebe esse conteúdo e as formas como ele pode mudar com esse conteúdo, ele começa a gostar”.

Na Escola 1, as professoras de Artes e Português, P2 e P3 respectivamente, foram as que apresentaram propostas de trabalho mais direcionadas à temática étnico-racial, avaliações que continham questões relativas ao tema, inclusive indicaram as referências bibliográficas utilizadas: *História e cultura afro-brasileira*, de Regiane A. de Mattos; *Homens da África*, de Ahmadou Kourouma; *Navios negreiros*, de Castro Alves e Heinrich Heine; *Almanaque pedagógico afro-brasileiro*, de Rosa Margarida de Carvalho Rocha; *Culturas africanas e afro-brasileira em sala de aula*, de Renata Felinto. Nesse aspecto, salienta-se a ação concreta de tratar a corporeidade da legislação educacional, visto que assinala que o conteúdo foi trabalhado em sala de aula, e a verificação da aprendizagem traduz o reforço nessa direção.

Outro elemento de destaque diz respeito à iniciativa dessas duas professoras (P2 e P3) em pesquisar material bibliográfico e elaborar as atividades relativas à temática étnico-racial, mesmo não tendo suporte em suas formações inicial e continuada. Isso é algo significativo, pois, ao mesmo tempo em que corrobora a informação de que as práticas pedagógicas relativas a esse tema são de caráter individual, que em larga medida fica na dependência do comprometimento do professor com relação à questão racial, também revela que a ausência dessa discussão na formação profissional docente não tem caráter impeditivo na realização de atividades e inclusão da temática nos conteúdos programáticos. Na medida em que a formação é permeada pela experiência individual e profissional do professor, é possível construir práticas pedagógicas que os incentivem a se responsabilizar por sua própria formação, oferecendo um sentido não só para a vida particular como também para a seu grupo profissional e para a comunidade em que seu trabalho é desenvolvido (GOMES; SILVA, 2002, p. 24). A materialidade da Lei nº 10.639/03, por meio das práticas pedagógicas, apresenta a complexidade de tornar conteúdos novos, como a temática étnico-racial, em saberes próprios do campo escolar, o desafio de torná-los corporificados no currículo e na cultura produzida e vivenciada dentro do espaço educacional (SANTOS, 2010, p. 315).

O aspecto das práticas pedagógicas fustigou a questão referente aos processos de formação dos professores, isto é, a ausência do tema da diversidade étnico-racial na formação inicial e continuada. Somente uma professora formada em 2007, após a promulgação da Lei nº 10.639/03, teve contato com o texto legal em uma disciplina do curso de Licenciatura. Ainda que o motivo expresso por essa lacuna diga respeito à necessidade de introdução dos conteúdos do aparato legal e suas Diretrizes Curriculares nos currículos dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, essa pesquisa contribuiu para apontar que é possível encontrar professores graduados após 2003, ano da promulgação da Lei nº 10.639/03, que tiveram contato com essa legislação. Mesmo aquele docente que se posiciona contrário à sua finalidade não poderá justificar seu desconhecimento, a ausência do trabalho com a lei pode ser justificada por falta de formação adequada, escassez de tempo diante do acúmulo de atividades docentes,

desconhecimento de metodologias facilitadoras para o trato pedagógico com a diversidade étnico-racial e inclusive por uma postura de resistência à sua implementação, mas não por ignorar sua existência.

A investigação também trouxe elementos relacionados à resignificação da lei feita pelos entrevistados; os processos de formação profissional associado às experiências de vida, pois trajetórias pessoais implicam como a temática afro-brasileira será desenvolvida ou não no espaço escolar. Algumas evidências foram possíveis de se identificar, por exemplo, o trato com a questão racial vivenciada no ambiente familiar e a preponderância do olhar preconceituoso sobre os negros. As experiências com o racismo foram bastante elucidativas ao trazerem à tona informações que não estavam claras, nesse momento surgiram posições mais definidas dos entrevistados, indo de certo desinteresse até a defesa de pontos de vista contrários às políticas de ações afirmativas.

Nesse aspecto, resgata-se mais uma vez a discussão estabelecida por Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53) na abordagem dos ciclos da política, especialmente o contexto da prática, em que as políticas educacionais são reinterpretadas por professores e profissionais da educação. No ambiente escolar, local de sua implementação, as políticas podem ser recriadas. Considerando que as experiências pessoais reverberam na prática profissional, pode-se depreender que a aplicação da Lei nº 10.639/03 é resignificada pelos professores no espaço escolar, trazendo em seu arcabouço individual o contexto sociofamiliar em que a imagem negativa do negro foi constituída. Sendo assim, foi possível detectar por meio dos dados a presença da discriminação racial nas relações familiares, acrescido das posturas dos entrevistados diante da questão racial. Essa confluência de fatores mostra, por um lado, a dificuldade na implementação da legislação em vigor e, por outro, a clara indisposição e resistência, pois está imersa na complexa rede de sentidos e significados das relações étnico-raciais no Brasil. Essa situação está expressa no depoimento de P4 quando ela afirma que a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 pode gerar resistências conscientes e inconscientes dos professores ou pela falta de tempo em realizar formação fora da escola.

A pesquisa revelou a questão específica das escolas privadas profissionais, isto é, a prática educativa, frequentemente, é afetada pela in-

gerência por parte dos familiares dos alunos, que questionam materiais, processos avaliativos e cobram que os conteúdos programáticos sejam transmitidos com vistas ao sucesso escolar e também ao acesso às instituições públicas de ensino superior. Não se pode perder de vista que o processo educativo tem como referência a matriz positivista, em que as áreas do conhecimento são hierarquizadas com a prerrogativa dos conteúdos das Ciências Exatas, consideradas como mais importantes.

A diversidade não consta como eixo central das práticas pedagógicas e nem do currículo, principalmente quando é incorporada como temas transversais, o que não implica a escola e nem seus profissionais numa prática educativa comprometida com a igualdade das relações raciais, quando muito agregada como um apetrecho às atividades pontuais. Esse cenário reflete relações de poder determinantes da política educacional, relações históricas e econômicas, advindas de grupos que “detiveram o poder e a cultura preservada que é distribuída por nossas escolas” (APPLE, 1982, p. 123). Não se trata simplesmente de ignorar a diversidade étnico-racial e a pluralidade cultural, mas de colocar a educação a serviço dos processos de dominação e manutenção do *status quo* que reverberam em currículos homogêneos e totalizantes. Para McLaren (1997, p.123), “a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. (...) a diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia”.

Pode-se avaliar que a existência de atividades pedagógicas sobre a questão afro-brasileira e africana configura-se como algo positivo, porém é preciso analisar como o negro está sendo retratado: será pela repetição da imagem que o associa à pobreza, violência, ou na perspectiva de sujeito de direitos? A caminhada na construção da educação antirracista convoca as escolas a darem-se conta da complexa realidade racial brasileira, que subestima, violenta e segrega o povo negro. O desafio está em desconstruir posturas e valores assentados nas bases de uma sociedade racializada desigualmente.

O campo de pesquisa nas escolas privadas confessionais levanta a importante questão de como articular as diferentes instâncias decisórias – 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 que vão ao encontro da Lei nº 10.639/03. A relação com as escolas desse segmento necessita receber atenção dos organismos envolvidos com a implementação da legislação, pois a realidade vivida por essas escolas, que atendem as classes de maior poder aquisitivo, como apontado anteriormente, estabelece outras prioridades, sendo que a diversidade étnico-racial pouco é tratada nesses espaços.

Porém, quando se constata o avanço relacionado à proposta do curso a distância, da Escola 2, sobre cultura afro-brasileira para os alunos do 7º ano, há de se reconhecer que a iniciativa foi concreta. Esse avanço não poderia se configurar como um indício para que as organizações e entes federativos, responsáveis pela incorporação da temática étnico-racial nos estabelecimentos de ensino público e privado, possam envidar maiores esforços ao contemplar esse segmento? De acordo com pesquisa que realizei pela internet, identifiquei a oferta de cursos de História da África e Afro-Brasileira na modalidade a distância para professores, gestores da rede pública, estudantes de graduação, mas não para alunos dos estabelecimentos de ensino público e privado.

Ponto relevante e bastante elucidativo do campo de pesquisa refere-se à experiência dos entrevistados com o racismo, o que terminou por evidenciar suas concepções a respeito da questão racial. Trazer para a análise a categoria da branquitude, tal como trata Peter McLaren (1997) e, na produção nacional, Maria Aparecida Bento (2014), contribuiu para compreender alguns posicionamentos que, a princípio, parecem contraditórios, mas podem ser esclarecidos quando se tem o entendimento da construção da identidade branca. Ao colocar lado a lado a maneira em que a branquitude e a negritude foram forjadas historicamente, é possível ter clareza dos lugares sociais de negros e brancos e da manutenção da ordem social racista na qual estamos inseridos. O lugar de sub-representação do povo negro na sociedade brasileira caminha *pari passu* à idealização do branco como modelo civilizatório a ser almejado pelos segmentos não brancos, tal como já demonstrou as pesquisas de Bento (2002), Cardoso (2008) e Alves (2010). Ao mesmo tempo, a ausência de referências da atuação do branco no processo de construção da sociedade racista preserva seus privilégios advindos da questão da cor.

Não por acaso, nas escolas investigadas, os projetos sociais envolvendo seus alunos, majoritariamente brancos, procuram apresentar outras realidades sociais que não somente a vivida por eles, isto é, uma realidade baseada em privilégios. A investigação não permitiu observar se as atividades pedagógicas nessa perspectiva, de fato, levam os alunos a repensarem suas condições de cidadãos de primeira classe ou se eles voltam o olhar caritativo às condições adversas produzidas pela pobreza, em sua estreita relação com a desigualdade racial. De outra forma, os alunos em contato com a pobreza conseguem questionar as desigualdades sociais, perscrutando criticamente suas causas estruturais? A relação mais próxima que eles estabelecem com outros estratos sociais restringe ao campo de doações pontuais de modo a atenderem necessidades prementes?

A peculiaridade do racismo brasileiro, como já demonstrou Bento (2014), permite aos sujeitos brancos mobilizarem certos ativos, tais como relações familiares, rede de contatos sociais, renda, acesso em geral, inclusive afetos que os colocam em lugar de vantagem social em relação aos negros. Quer não compreendam, quer não tenham a clareza de que vivemos em uma sociedade racializada, ainda assim ocupam de forma vantajosa espaços sociais, econômicos e políticos.

O campo de investigação nas escolas privadas confessionais, por meio dessa pesquisa, confirma que a temática étnico-racial encontra-se presente em seu interior, mesmo que se configure como atividades estanques de professores mais comprometidos, de curso a distância para alunos, 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 essa pesquisa, corroboram e reverberam a dimensão da diversidade, mesmo que seja de forma mais ampla, ainda assim se configura como possibilidade no desenvolvimento do conteúdo da diversidade étnico-racial.

A Lei nº 10.639/03 representa grande avanço em direção à construção da educação das relações étnico-raciais, sustenta a transformação da sociedade, o reconhecimento e a valorização do povo negro. Não se

caracteriza como tarefa simples, ao contrário, são séculos de racismo. Além do mais, faz-se necessário considerar a representação social relativa à implementação de leis, pois vivemos em uma sociedade que lida com a legislação no nível de “leis que são feitas pra ficarem no papel”, “daquela que foi feita pra pegar e outra que não foi feita pra pegar”. Esse tipo e nível de contexto requerem força e tenacidade ao longo do tempo para não deixar que a luta por uma legislação antirracista caia no esquecimento ou no querer individual.

Todavia, faz-se imperativo voltar o olhar para as conquistas existentes, ainda que a luta não pare, uma vez que o discurso recorrente daquilo que ainda não se conquistou termina por fragilizar e não colabora para a implementação da Lei nº 10.639/03. Diversas conquistas são evidenciadas ao longo desse processo, destacam-se a presença na redação do texto constitucional de 1988; a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2003); a Fundação Cultural Palmares (1988); a Conferência Mundial da ONU contra o Racismo; a Xenofobia e a Intolerância Correlata/Durban (2001); o Estatuto da Igualdade Racial (2010); as cotas raciais para acesso às instituições públicas de ensino superior (2012); a Lei nº 10.639/03, e a obrigatoriedade do ensino de História da África e Afro-Brasileira nas escolas (2003).

Frequentemente, quando se alude à Lei nº 10.639/03, o olhar volta-se para a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, porém deve-se conferir o devido crédito a outros aspectos muito importantes a serem desenvolvidos pelas escolas e seus profissionais. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares sinalizam três fundamentos/princípios que objetivam orientar as ações dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e discriminações. Essa investigação possibilitou verificar a presença de alguns desses princípios no fazer pedagógico dos profissionais das escolas pesquisadas, na medida em que, ao se ensinar sobre a África, busca-se evidenciar sua cultura, artes e reinos, desmitificação e respeito pelas religiões de matriz africana como legítimas manifestações do fenômeno religioso, projetos de visita extraclasse visando ao contato com outros segmentos sociais. Enfim, não se pode perder de vista que,

se a lei não está implementada conforme está preconizada, ainda assim ações que contemplam as diretrizes curriculares têm presença nas escolas investigadas.

A pesquisa de campo provoca questionamentos necessários que envolvem o segmento social e racial atendidos pelas escolas pesquisadas, que vão desde a indagação se esse público tem algum interesse nessa temática, passando pela exigência no cumprimento dos conteúdos curriculares, a fim de garantir o sucesso escolar e acesso no ensino superior público dos alunos dessas instituições de ensino. No entanto, não se pode paralisar e, ao mesmo tempo, equivocadamente se render ao fatalismo de que nessas escolas não há como tratar da diversidade étnico-racial, pois estamos diante do grande desafio ético-político de provocar a capacidade criativa das escolas, de seus profissionais no sentido de reelaborarem suas práticas, de ressignificarem seus currículos e suas propostas educativas. Não se pode perder de vista que todos os grupos étnico-raciais, presentes em nossa formação social, são sujeitos com direito ao acesso ao patrimônio cultural que forjou a nação e que, ademais, foram afetados por padrões, valores e princípios de uma ordem racista que nos constitui como nação e como povo brasileiro.

Essa pesquisa teve como grande desafio investigar o universo das escolas privadas confessionais e as ações empreendidas por seus profissionais, referentes à temática da diversidade étnico-racial; o percurso foi perpassado por diferentes desafios, como a lacuna de pesquisas específicas da Lei nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas do segmento privado, o acesso no campo empírico, a realização das entrevistas, a análise dos dados. Ressalte-se o fato de que a lacuna de pesquisas no contexto investigado está relacionada à política de defesa da escola pública, legítima em seus princípios, porém não dispensa o olhar e a atenção que se devem conferir, por parte do Estado e das organizações de defesa no acesso de uma educação de qualidade, às escolas privadas confessionais ou não. Como parte do sistema de ensino não se pode configurar em enclaves educacionais, não está dispensado de tratar da questão étnico-racial, sendo, assim, as práticas e propostas pedagógicas devem ser mais inquiridas, devem ser mais consideradas na produção acadêmica, o que contribuirá para que o acesso vá se tornando mais facilitado.

Conquanto, algumas questões não foram abordadas, pois não se tratava do foco dessa investigação, sugerem-se alguns problemas e questões que merecem maior aprofundamento, como analisar o currículo escolar desenvolvido em sua relação com a temática da diversidade étnico-racial; acompanhar o trabalho de alguns conteúdos de sala de aula e como os estudantes reagem à questão racial; estudar as implicações do conteúdo de História e a formação dos professores no que tange às práticas pedagógicas de uma educação antirracista.

Por conseguinte, a dimensão da escola privada confessional se abre como um leque de possibilidades a ser investigado, esse estudo se configura como ponta de lança para que outras pesquisas ocorram no interior desse campo empírico.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo (Org.). *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas, CPDOC-FGV, 2007.
- ALVES, Luciana. *Significados de ser branco: a brancura no corpo e para além dele*. São Paulo, 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Planejamento da pesquisa qualitativa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ANDRÉ, Marli Lisa Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p.51-54, maio 1984.
- ANDRÉ, Marli Lisa Dalmazo Afonso de. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Jurandir Azevedo; REIS, Ari Antônio. A caminhada da Pastoral Afro-Brasileira. Disponível em: <www.diocesedourados.com.br/jornal_elo/7aa07.pdf>. Acesso em: fev. 2013.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- ÁVILA, Irene A. *Questões étnico-raciais e a educação: um currículo multicultural que reconstrua práticas pedagógicas centradas na diferença e na justiça social*. Belo Horizonte, PUC MINAS, 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

BARBOSA, Pedro. *Organização e institucionalização do movimento negro em Uberlândia (MG)*. UFRN. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. 2014a. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/premio4/textos/branqueamento_e_branquitude_no_brasil.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

BENTO, Maria Aparecida. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. 2014b. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/premio4/textos/branquitude_m_bento.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Dicionário de política. Disponível em: <http://www.pgcsiamspe.org/Mario_Porto/02-DicionarioDePolitica.pdf>. Acesso em: Jan. 2014.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2009. 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 Indígena”. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: nov. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 21 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/secad>>. Acesso em: jun. 2012.

BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/ SECADI: SEPPPIR, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais*. MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: dez. 2012.

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, DF: SECADI: SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). Constituição Federativa do Brasil. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. 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.

BRITO José Eustáquio. Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. Disponível em: <www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/download/231/201>. Acesso em: jan. 2014.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*. v. 1, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Educação multicultural: tendências e propostas. In: CANDAU, Vera Maria. *Sociedade, educação e culturas*. Questões propostas. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 81-101.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio F. Barbosa. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete (Org.). *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio F. Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: maio/ago. n. 23, p. 156-168, 2003.

CANEN, A. Pesquisando multiculturalismo e pensando multiculturalmente sobre pesquisa e formação docente: uma experiência de currículo em ação. ANPED, 2005. 28ª Reunião Anual, 2005, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: jan. 2013.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 111, dez. 2000.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: p. 61-169, set./out. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital>>. Acesso em: maio 2013.

CANEN, Ana; XAVIER Giseli Pereli de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

CARDOSO, Lourenço. O branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude. *Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.observatoriodonegro.org.br/>>. Acesso em: fev. 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação*. 4. ed. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

CHAGAS, Wagner dos Santos. *Do contexto da influência ao contexto da prática: caminhos percorridos pela Lei 10639/03 nas escolas municipais de Esteio*. Rio Grande do Sul, 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação UNISINOS.

CNBB. 1988. Igreja: comunhão e missão na evangelização dos povos, no mundo do trabalho, da política e da cultura. *Documentos da CNBB*, n. 40. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/component/docman/cat_view/134-documentos-cnbb?start=40>. Acesso em: nov. 2013.

CNBB. 1992. Educação, Igreja e sociedade. *Documentos da CNBB*, n. 47. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/component/docman/cat_view/134-documentos-cnbb?start=40>. Acesso em: nov. 2013.

CNBB. *Estudos da CNBB 85: pastoral afro-brasileira*: São Paulo: Paullus, 2002

CNBB. Ouvi o clamor deste povo. *Campanha da Fraternidade*. CPP, Brasília, 1988.

CONCÍLIO VATICANO II. Declaração Gravissimum sobre a educação cristã. Disponível em: <www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educatio-nis_po.html>. Acesso em: nov. 2013.

CONCÍLIO VATICANO II. *Gaudium et Spes*: Constituição Pastoral do Concílio Vaticano II sobre a Igreja no mundo de hoje. 17. ed. São Paulo: Edições Paulinas. 2011.

CONCLUSÕES DA CONFERÊNCIA DE PUEBLA. *Evangelização no presente e no futuro da América Latina*: Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM). 14. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

CONCLUSÕES DA CONFERÊNCIA DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO. *Santo Domingo*. Disponível em: <[Http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20130906182510.pdf?PHPSESSID=6fa1b33e3b82de1acf51b1db1e7654e7](http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20130906182510.pdf?PHPSESSID=6fa1b33e3b82de1acf51b1db1e7654e7)>. Acesso em: jul. 2013.

CONCLUSÕES DA CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO (MEDELLÍN). *Presença da Igreja na atual transformação da América Latina*. Disponível em: <<http://www.cefep.org.br/documentos/textoseartigos/documentosecartas/medellin.doc/view>>. Acesso em: jul. 2013.

CONCLUSÕES DA CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO E DO CARIBE. *Aparecida*. Disponível em: <http://kolping.org.br/site/Formacao/documento_de_aparecida.pdf>. Acesso em: jul. 2013.

CORSI, Adriana Maria. *Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade*. São Carlos, UFSCar, 2007. 182 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo. *Revista Afro-Ásia*, Salvador, n. 19-20, 1997. Disponível em: <<http://www.afroasia.ufba.br/>>. Acesso em: set. 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 3. ed. 2009, p. 136-161.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: jan. 2014.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2005, p. 49-62.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto do sagrado: educação e antirracismo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. v. 39, n. 138, set./dez. 2009.

DORNELLES, Ana Paula Lacerda. *A tramitação da Lei 10639 de 2003: a construção de uma política pública educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação*. Belo Horizonte, PUC MINAS, 2010. 269 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 156-167, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a13.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 47-82.

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete (Org.). *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE*, Pernambuco, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011 p. 109-121.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Elaine (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira (Coord.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília. Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Programa Diversidade na Universidade, 2003, p.68-76.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009a, p. 85-91.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosa (Org.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll/ActionAid, 2009b, p. 39-74.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: dez. 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Racismo e anti-racismo no Brasil. *Revista Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, n. 43, nov. 1995, p. 26-44. Disponível em: <http://novosestudios.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/77/20080626_racismo_e_anti_racismo.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. 2011. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ponto-e-virgula/n10/artigos/pdf/pv10-04-gusmao.pdf>>. Acesso em: abr. 2013.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. 2008. v. 19, n. 3. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto458.html>>. Acesso em: abr. 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Disponível em: <www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc>. Acesso em: abr. 2013.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 8. ed. Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, Santiago do Chile, n. 75, p. 171-189. dec. 2001.

LEMOS José Carlos Galvão. *A igreja católica e a educação: o discurso da libertação*. São Paulo, 2001. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação-História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LEVY, Charmain. Influência e contribuição: A Igreja Católica progressista brasileira e o Fórum Social Mundial. *Revista Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 29, v. 2, p.177-197, 2009.

LOBO, Bárbara Natália Lages. *Igualdade e ações afirmativas na educação brasileira*. Belo Horizonte, PUC MINAS, 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

LOPES, José de S. M., SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Globalização, Multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997, p. 29- 38.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan. 2014. Disponível em: <[Http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf)>. Acesso em: jan. 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: jan. 2014.

MALINOWISK, Bronislaw. *Os argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos no arquipélago da Nova Guiné melanésia*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MATTOS, H.; ABREU, M. C. 2006. *Subsídios para uma leitura crítica dos PCNs e das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”*. Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Belo Horizonte, PUC MINAS, Virtual, v. 1, p. 49-59.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo. Cortez, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MONTERO, Paula. O problema da cultura na Igreja católica contemporânea. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 25, p. 229-248.

MOREIRA, Raquel. *Diversidade cultural e educação escolar: perspectiva comunicativo-dialógica para o trabalho pedagógico*. São Carlos, UFScar, 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

MUNANGA, K.; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Editora Global, Ação Educativa, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NUNES, Érica Melaine Ribeiro. *Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, UFMG, 2010. 140 f.. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva. *Negros militantes católicos ou católicos militantes negros? – Percurso da Pastoral Afro-Brasileira*. XI CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - DIVERSIDADES E (DES)IGUALDADES, UFBA, Salvador, 2011. Disponível em: <www.xiconlab.eventos.dype.com.br/.../1316094952>. Acesso em: fev. 2013.

PAULA, Cláudia Regina. Desafios da teologia negra de libertação. *Jornal Pilar*, Duque de Caxias, 1990-1992. XI CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - DIVERSIDADES E (DES) IGUALDADES, UFBA, Salvador, 2011. Disponível em: <www.xiconlab.eventos.dype.com.br/.../1314184357>. Acesso em: fev. 2013.

PEREIRA, Amauri Mendes. A questão racial e a aula de educação física. In: *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II*. Florianópolis: Editora Atilénde, 1998. v. 4. (Série Pensamento Negro em Educação).

PEREIRA, Amauri Mendes. *Trajetórias e perspectivas do movimento negro brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

RIBEIRO, Cristiane Maria. *Pesquisas sobre o negro e educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas*. São Carlos, USFcar, 2005. 260 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

ROCHA, José Geraldo. E Deus se fez negro. *Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, Belo Horizonte, n. 18, p. 214-219, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/1224>>. Acesso em: dez. 2012.

ROCHA, José Geraldo. Retalhos de nossa história. *Cadernos de Teologia Negra*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 23, out. 1994.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. *Políticas afirmativas e educação: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. Curitiba, UFPR, 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Trabalho da Universidade Federal do Paraná.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à Política Educacional nas Décadas de 1980-1990*. São Paulo, UFSCAR, 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Cultura e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios contestados: currículo e novos mapas políticos e culturais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 82-113.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHIS, Pierre. Religião e etnicidade: dois casos de “negritude católica” na diáspora. In: VIII CICLO DE ESTUDOS DA RELIGIÃO: CRISTIANISMO: RITOS E REPRESENTAÇÕES, 2006. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/ner/images/stories/pierre_sanchis.pdf>. Acesso em: fev. 2013.

SANTOS, Erisvaldo Pereira. GRUCON: dez anos de luta contra o racismo. *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 134. p. 41-50, jul./ago. 1991.

SANTOS, Gilmara Ferreira dos; ÁVILA, Yuri Pacheco. Diversidade cultural e catolicismo: o estabelecimento da Pastoral Afro em Salvador, Bahia. Disponível em: <www.cult.ufba.br/enecul2006/gilmara_yuri.pdf>. Acesso em: fev. 2013.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 97-113.

SANTOS, L. L. de C. P. Entrevista com Stephen Ball. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 40, p. 11-25, dez. 2004. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n40/n40a02.pdf>>. Acesso em: dez. 2013.

SANTOS, Lorene dos. *Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão*. Belo Horizonte, UFMG, 2010. 334 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

SANTOS, Raquel Amorim. Estado do conhecimento da área de educação e relações raciais em programas de pós-graduação em educação (2000-2010). Disponível em: <www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0448.pdf>> Acesso em: ago. 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639-03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37. (Coleção Educação para Todos).

SENRA, Álvaro de Oliveira. *Matizes do privado: a AEC e a defesa da educação escolar católica (Brasil 1945-1994)*. Rio de Janeiro, 2007. 261 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SILVA, Consuelo Dorés. *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza, 1995.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. São Carlos, UFSCar, 2009. 332 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Entrevista da Fundação Cultural Palmares, 2012. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/2012/01/a-lei-n%C2%B0-10-639-sob-a-visao-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva/>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p.168-178.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Ministério da Educação – INEP, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVÉRIO, V. R. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003, p. 55-76.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In. CAVALLEIRO, Elaine (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 39-62.

SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo: uma comparação Brasil/Estados Unidos*. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 1997.

SOUZA, João Carlos Pio. *Currículo e diversidade étnico-racial na materialidade da Lei 10.639/2003 em duas escolas da rede municipal de Contagem*. Belo Horizonte, PUC MINAS, 2011.146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

VALENTE, Ana Lúcia. Educação e diversidade cultural: algumas reflexões sobre a LDB. *Intermeio – Revista do Mestrado em Educação*, Mato Grosso do Sul. n. 4. v. 2. p. 20-27, 1996.

VALENTE, Ana Lúcia. *Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade*. São Paulo. Moderna. 1999.

VALENTE, Ana Lúcia. *O negro e a Igreja Católica: o espaço concedido, um espaço reinventado*. Campo Grande: Cecitac – UFMS, 1994a.

VALENTE, Ana Lúcia. Relações interétnicas, religião e identidade: a proposta educativa de um grupo negro católico. *Educação em Revista*, Belo Horizonte (18/19), 39-48, dez.1993/jun. 1994b. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n18-19/n18-19a05.pdf>>. Acesso em: fev. 2013.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou porque censurar seu diário de campo? *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 32, v. 15, p.157-170. Jul./Dez.2009.

SOBRE A AUTORA

Carmen Regina Teixeira Gonçalves é bacharela e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992). Em sua trajetória profissional e militante, atuou tanto na rede pública de ensino, como professora de sociologia, quanto em organizações não governamentais voltadas à educação popular de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, à garantia de direitos do povo negro e à luta por uma educação antirracista. Em 2012, defendeu seu Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto com a temática da história e cultura afro-brasileira em escolas privadas confessionais. Desde 2015, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde pesquisa a relação entre agência das mulheres quilombolas e identidade. Atualmente também participa, como colaboradora e pesquisadora, do Grupo de Pesquisa em Educação Quilombola, do Programa Ações Afirmativas (UFMG), do projeto Afirmando Direitos, voltado para a formação em Educação Escolar Quilombola, e é assistente de pesquisa no projeto Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte.

"Este livro foi desenvolvido com as fontes *Berkeley Oldstyle*
e *Pill Gothic*, conforme Projeto Gráfico aprovado pela
Diretoria da Editora UFOP em 2014."

