



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Michelle dos Santos Morgado

**Reflexões a partir da política educacional do Colégio AIACOM e
suas relações com as questões étnico-raciais**

Duque de Caxias

2022

Michelle dos Santos Morgado

**Reflexões a partir da política educacional do Colégio AIACOM e suas relações
com as questões étnico-raciais**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª Dra Sônia Beatriz dos Santos

Duque de Caxias

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

M848
Tese

Morgado, Michelle dos Santos

Reflexões a partir da política educacional do Colégio AIACOM e suas relações com as questões étnico-raciais / Michelle dos Santos Morgado - 2022.

98f.

Orientadora: Sônia Beatriz dos Santos.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Relação étnico-racial - Educação – Teses. 2. Escolas católicas - Teses. I. Santos, Sônia Beatriz dos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37:323.1

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Michelle dos Santos Morgado

**Reflexões a partir da política educacional do Colégio AIACOM e suas relações
com as questões étnico-raciais**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 13 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Sônia Beatriz dos Santos (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof^a. Dra. Pâmela Suélli da Motta Esteves
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof^a. Dra. Talita de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da
Fonseca

Duque de Caxias

2022

DEDICATÓRIA

As educadoras, educadores e estudantes que acreditam e investem numa educação de qualidade, democrática e antirracista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por seu amor e por ter me dado forças para chegar até aqui.

Agradeço a minha família, minha mãe Margarete, meu pai Isaac, meu irmão Lucas e minha avó Augusta, por todo apoio, amor, compreensão e incentivo.

A amiga Tatiana, a qual conheci no início do curso e que esteve próxima a mim nesses dois anos de mestrado, compartilhando escuta, ansiedades e alegrias.

As colegas da turma 2020 e colegas do grupo de pesquisa, pelos encontros potentes, pelas trocas de experiências profissionais e pessoais.

A minha orientadora, Sônia Beatriz dos Santos, pela acolhida, pelos ensinamentos que auxiliaram a consolidar e ampliar minha formação profissional.

As professoras da banca, pela disponibilidade e sugestões para o enriquecimento do trabalho.

A equipe do Colégio AIACOM, por permitir que eu adentrasse e conhecesse a história e o trabalho pedagógico da instituição, em especial agradecemos a direção – Cleidy Nicodemos e Mônica Santos.

A direção da E.M. Demenciano Antônio de Moura, por permitir que eu trocasse de turno de trabalho para poder cursar as disciplinas do mestrado. E aos colegas de trabalho que proferiram palavras de incentivo durante esses dois anos estudo.

As amigas que me proporcionaram momentos de leveza, sorrisos e abraços nesse período intenso de escrita.

[...] Negro é uma cor de respeito
Negro é inspiração
Negro é silêncio, é luto
negro é...a solidão

Negro que já foi escravo
Negro é a voz da verdade
Negro é destino é amor
Negro também é saudade... (um sorriso negro!)

Dona Ivone Lara

RESUMO

MORGADO, Michelle dos Santos. **Reflexões a partir da política educacional do Colégio AIACOM e suas relações com as questões étnico-raciais**. 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

A presente dissertação trata de uma política de educação caracterizada por algumas especificidades, organizada por um colégio religioso católico, que oferta educação gratuita para crianças e adolescentes majoritariamente negros e residentes de comunidades periféricas situadas na zona norte do Rio de Janeiro, que vivem em condições vulneráveis tanto social quanto economicamente. O objetivo principal foi identificar e analisar a política educacional do Colégio Agostiniano AIACOM e como a educação das relações étnico-raciais é trabalhada pela instituição. Para isso, foram analisados os documentos oficiais do colégio e as aulas assistidas de forma virtual, daí adotamos a etnografia online para acompanhar as aulas através do *Facebook* da unidade escolar, pois durante o período da pesquisa, estávamos imersos na pandemia da covid-19, que demandou isolamento social. Além dessa análise, contamos com uma entrevista semiestruturada com uma profissional integrante da gestão do colégio. A pesquisa revelou que um colégio de cunho religioso, ainda que mantenha sua filosofia católica e agostiniana, pode obter e praticar políticas e projetos pedagógicos que dialogam com uma educação disponível para o diálogo com diversas culturas, com a educação das relações étnico-raciais, com o antirracismo, inseridas no cotidiano escolar e não em datas e períodos específicos.

Palavras-Chave: Educação. Educação das Relações Étnico-raciais. Política educacional. Colégio Católico.

ABSTRACT

MORGADO, Michelle dos Santos. **Reflections from the educational policy of the AIACOM College and its relations with ethnic-racial issues.** 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022

The present dissertation deals with an educational policy characterized by some specificities, organized by a Catholic religious school, which offers free education to children and adolescents mostly black and residents of peripheral communities located in the North Zone of Rio de Janeiro, who live in socially and economically vulnerable conditions. The main objective was to identify and analyze the educational policy of the Colegio Agustiniano AIACOM and how ethnic-racial relations education is dealt with by the institution. For this, the official documents of the college and the classes attended in a virtual way were analyzed, hence we adopted the online ethnography to follow the classes through the Facebook of the school unit, because during the research period, we were immersed in the covid-19 pandemic, which demanded social isolation. In addition to this analysis, we relied on a semi-structured interview with a professional member of the school's management. The research revealed that a religiously oriented school, even though it maintains its Catholic and Augustinian philosophy, can obtain and practice policies and pedagogical projects that dialogue with an education available for the dialogue with diverse cultures, with the education of ethnic-racial relations, with anti-racism, inserted in the school daily life and not in specific dates and periods.

Keywords: Education. Education Ethnic-Racial Relations. Educational politics. Catholic High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Amostra do trabalho feito com o livro “O cabelo de Lelê”	76
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIACOM	Armazém de Ideias e Ações Comunitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
SIC	Sociedade Inteligência Coração
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	20
2 RACISMO E DESIGUALDADES	25
2.1 Racismo e raça	25
2.1.1 <u>O racismo estrutural, institucional e as desigualdades raciais</u>	27
3 OLHARES SOBRE O CAMPO	34
3.1 Um pequeno contexto histórico.....	34
3.2 Novos caminhos: de projeto social à colégio.....	37
3.3 Apresentando os sujeitos do campo.....	39
3.3.1 <u>A equipe de profissionais da instituição</u>	43
4 POLÍTICA EDUCACIONAL DO COLÉGIO AIACOM	44
4.1 Política Educacional.....	44
4.2 Documentos constituintes da política educacional do colégio: Projeto Político Pedagógico e Projeto Integrador.....	47
4.3 Projeto integrador	52
4.4 Filantropia e Educação	56
5 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEI 10.639: A APLICABILIDADE NA INSTITUIÇÃO.....	60
5.1 A Lei 10.639/03.....	60
5.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	64
6 ANÁLISE DE DADOS.....	72
6.1 Política educacional como estratégia para o rompimento com o racismo estrutural	72
6.2 Literatura infanto-juvenil	74
6.3 O Ensino Religioso.....	78

6.4 Pedagogias de combate ao racismo.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICE A - Roteiro das entrevistas.....	95
APÊNDICE B – Termo de consentimento.....	97

INTRODUÇÃO

Considero que seja significativo apresentar parte da minha trajetória de vida pessoal e profissional até a entrada no mestrado e nesse tema de pesquisa, a fim de que as pessoas que farão a leitura dessa dissertação possam saber de qual lugar estou falando.

A minha experiência como estudante foi constituída em diferentes espaços. Fui aluna de uma escola privada pequena, próxima da minha casa, desde antes dos três anos de idade, da Educação Infantil até o fim do Ensino Fundamental. Ainda no percurso da Educação Básica, foi no Ensino Médio, que ingressei numa escola pública, o Instituto de Educação Rangel Pestana, em Nova Iguaçu, para cursar a Formação de Professores, durante quatro anos. Ao estar nesse espaço, que foi a primeira instituição pública de ensino que pude conhecer a fundo, pude perceber a diversidade daquele local, que muitas vezes foi criticado de maneira negativa pelo senso comum, mas que afirmo ser o espaço onde me senti tocada a permanecer, acreditar e investir na educação como fonte de transformação. Esse espaço me proporcionou a experiência de conhecer, olhar e viver com pessoas de histórias de vida, classes sociais, gênero e cores diferentes. A vontade de seguir a carreira de docente, foi construída nessa escola.

No último ano no ensino médio, vi nos murais da escola cartazes com anúncios do curso de Pré-vestibular do CEDERJ e nas conversas com outros colegas sobre o ingresso ao ensino superior, pensei em me inscrever para participar das aulas em preparação para as provas do ENEM e da UERJ. Nesses anos de ensino médio, pouco sabia o que era a universidade, possuía uma crença limitante de que minha realidade não permitia ir para a universidade pública. E para romper com tal ideia, minha inscrição foi aceita e durante os sábados, participei das aulas realizei as provas de vestibular ao longo do ano.

A alegria de ser a primeira pessoa da família a ser aprovada numa universidade pública se concretizou no ano de 2012, fui aprovada para cursar Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, através da política de ações afirmativas para negros. É preciso relatar que pouco sabia sobre a política de cotas, como não detinha letramento racial, concordava com alguns discursos de

colegas e alguns professores que diziam que tal política era um racismo ao contrário, que tal ação oferecia benefícios maiores para estudantes negros e cheguei à universidade ainda sem compreender totalmente o que era a essa política. Estudei nessa instituição de enorme referência durante quatro anos e afirmo que o sistema de cotas trouxe a possibilidade de reafirmar um direito que eu pensava não ter. No início ainda me sentia um pouco assustada com o tamanho da universidade, com as responsabilidades recém adquiridas, com a extensa programação de eventos locais e até internacionais. O curso foi movido à muitas descobertas, reflexões e mudanças na visão de mundo. Com o passar do tempo, meu interesse em estudar sobre a infância e por pesquisa se ampliou, atuei como bolsista de Monitoria e posteriormente, de Iniciação Científica, sendo integrante de um Núcleo de Estudos da Infância.

Nesses anos de graduação, li pouquíssimas vezes sobre educação das relações étnico-raciais, cultura e identidade negra, racismo. São temáticas que eram silenciadas na grade e que apareciam timidamente na discussão da origem da Lei 10.639 ou em algumas disciplinas eletivas ou oficinas oferecidas pela faculdade. A temática racial ainda não era algo tão latente para eu estudar e pesquisar, mas algumas falas me levavam a pensar sobre a quantidade de alunos negros presentes, seu acesso e permanência na universidade. As interrogações apareciam, mas somente após um pouco mais de ano depois da conclusão do curso, decidi estudar profundamente sobre as questões raciais, principalmente na educação.

O despertar para estudar a temática racial foi concretizado com a aprovação para cursar a especialização em Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica, carinhosamente chamado de EREBÁ, no Colégio Pedro II, no ano de 2018. A permanência nesse curso me fez refletir sobre inúmeras experiências de vida não só minhas, mas de muitas outras pessoas negras próximas a mim e de outras colegas da turma que compartilhavam suas experiências como pessoas e profissionais da educação negros e negras que são afetadas pelo racismo, que está tão arraigado na sociedade brasileira, através de variadas práticas.

Essa especialização foi a responsável por me apresentar inúmeros autores e autoras negras brasileiros e brasileiros e de outras nacionalidades, me apresentou estudos sobre racismo, antirracismo, literatura negra, filosofia africana e outras disciplinas com protagonismos negros e indígenas. Nesse tempo de curso aprendi

que a temática racial, não se trata apenas uma ação de militância, mas é afirmação de existência e resistência, de produção e legitimação de conhecimentos, garantidos legalmente que foram silenciados ao longo de muitos anos no Brasil. Através desses conhecimentos sobre a história, atuação das pessoas negras no Brasil, da existência da Lei 10.639/03, passei a refletir sobre minha história como aluna durante meu processo de educação e foi possível chegar à constatação de que as temáticas com recortes raciais pouco ou quase nada apareciam ou eram inseridas nas escolas das quais passei. Os conteúdos sobre a população negra apareciam nas datas comemorativas do 13 de maio e 20 de novembro ou nas feiras com atividades culturais na qual a cultura negra tinha mínimo protagonismo. Mas ao longo do ano letivo, o silêncio sobre questões raciais voltava a imperar. E foi esse incômodo que me levou ao mestrado.

O projeto inicial do mestrado tinha a intenção de analisar a relação entre o debate racial e as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental num colégio federal do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II. Entretanto, meu objeto de pesquisa mudou, mas o interesse em pesquisar sobre as relações étnico-raciais na educação foi mantido. A professora Dra. Sônia Beatriz dos Santos, minha orientadora, há alguns anos possui parcerias de formação para os professores, professoras, gestão e famílias de um colégio Agostiniano localizado num bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro, instituição a qual possui um número expressivo de estudantes negros e de condições financeiras menos abastadas, moradores de comunidades. A convite da professora Sônia para participar da pesquisa no referido colégio, aceitei mudar o objeto de pesquisa e embarcar em novos desafios e em espaços educacionais que pouco aparecem nas pesquisas acadêmicas, sem deixar de lado o interesse em pesquisar sobre as relações étnico-raciais na escola e a aplicabilidade da Lei 10.639/03.

O interesse pela pesquisa no Colégio Agostiniano AIACOM (Armazém de Ideias e Ações Comunitárias- AIACOM) se manifestaram em razão da instituição oferecer educação gratuita para uma população, majoritariamente constituída por pessoas negras que residem em comunidades do entorno de bairros da zona norte do Rio de Janeiro e adjacências.

Deste modo, o objeto da pesquisa foi a política educacional do colégio indicado e seu trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar a política educacional do Colégio Agostiniano AIACOM e como a educação das relações étnico-raciais é trabalhada pela instituição (gestão, professoras/es e demais funcionários), tendo como perspectivas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que busca atender os propósitos expressos na Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, e que passa a ser alterada pela Lei 11.645/2008 alterando a Lei 9.394/1996, 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 indígena.

Os objetivos específicos são identificar as estratégias e práticas educacionais do colégio à luz do perfil do público atendido – famílias e estudantes. E analisar como a lei 10.639 (modificada para Lei 11.645/2008) é inserida no currículo do colégio, não só por sua aplicabilidade e garantia de estudar a História Africana e Afro-brasileira, mas principalmente no sentido de propor mudanças significativas nas relações no que se refere ao enfrentamento de práticas racistas.

Organizar uma política educacional para atender as demandas da população negra, em particular a infanto-juvenil tem sido uma questão deficiente no que tange ao sistema educacional brasileiro devido aos efeitos das desigualdades raciais na sociedade e conseqüentemente na educação. Tal problemática é nacional, e a permanência de pessoas negras na escola é uma questão crítica e precária visto que estudantes negros (as) têm seus corpos e culturas rejeitados pelas instituições escolares; e não têm suas situações socioeconômicas levadas em conta pela escola; vivenciam no cotidiano os obstáculos estruturais impostos pelo racismo estrutural, e os preconceitos e discriminações produzidos este.

Nesse sentido, colocamos o seguinte o problema de pesquisa. Diante dos olhares sobre a política educacional do colégio (desde seus critérios de seleção e ingresso na instituição aos projetos) e suas diversas especificidades, será que ela atende socialmente e pedagogicamente as demandas da população negra e periférica e/ou ainda pode ser pensada como uma ação que tem potencial para romper com o racismo estrutural?

Ao longo da pesquisa, percebemos que o Colégio AIACOM possui uma expressiva presença de pessoas negras tanto no que se refere ao seu quadro

profissional e sobretudo no que tange ao alunado e suas famílias. De modo que considerando o contexto social apresentado acima, observamos que a instituição se constitui num espaço singular para compreender que política educacional uma escola deve construir para impactar a realidade educacional, e social num sentido mais amplo, de estudantes negros e suas famílias.

A relevância social do problema apresentado, nos remeteu diretamente a reflexão do racismo enquanto uma questão de dimensão social. Este se constitui numa ideologia que possui estrutura e raízes profundas estabelecidas entre o final do século XVIII e o início do século XIX, baseando-se na construção de doutrinas e teorias científicas pautadas na ideia da existência de raças entre os seres humanos para classificá-los e hierarquizá-los; e a raça considera dois elementos importantes que são as de características biológicas (cor da pele e cabelo, por exemplo) e questões étnico-culturais (religião, origem geográfica), trazendo consequências e produzindo desigualdades até os dias atuais (ALMEIDA, 2019). As pessoas e grupos que foram racializados eram colocados em um lugar menor, sendo subjugadas e inferiorizadas, levadas a vivenciar condições iníquas que são continuamente naturalizadas e perpetuadas em sociedade. Em consequência disso, o racismo foi tomando forma produzindo condições de subalternidade para os grupos racializados determinados como inferiores aos brancos, como é o caso de pessoas negras e indígenas. E esse processo de racialização foi se institucionalizando por meio da política, economia, saúde, educação dentre outras esferas da sociedade, construindo o racismo como regra, como consenso e uma realidade natural, caracterizando-o como estrutural (ALMEIDA, 2019).

Acreditamos que nossa pesquisa pode trazer contribuições relevantes para o campo da Educação porque lança luz e reflexões para pensar questões importantes como política de educação para estudantes e suas famílias, mais precisamente para negros e negras e periféricos. A política educacional para a qual voltamos a pesquisa atende esses estudantes que vivenciam diversas desigualdades e vulnerabilidades e se caracteriza como um instrumento de transformação e justiça social através para essas crianças e esses jovens. Além disso, é rico e provocativo ampliar os estudos e pesquisas para outras unidades de ensino além das escolas públicas.

Ao final dessa pesquisa, é possível afirmar que as análises feitas quanto à essa política de educação nos trouxeram surpresas. Para muitas pessoas que estão

nos espaços acadêmicos, pode parecer difícil ou quase impossível encontrar práticas, políticas e projetos pedagógicos em instituições de educação de cunho religioso que dialoguem com uma educação que esteja disponível ao diálogo, ao antirracismo, à educação das relações étnico-raciais. E para a nossa surpresa, o colégio mantém sua filosofia católica e agostiniana e isso foi perceptível durante a pesquisa, porém caminha em direção ao diálogo, ao afeto, à uma organização que vai desde a seleção de estudantes aos projetos pedagógicos; e principalmente insere o trabalho com as questões étnico-raciais não em períodos e datas específicos e sim em seu cotidiano escolar.

Uma das raízes do racismo é a naturalização da precarização da vida, da vulnerabilidade seja ela financeira ou de moradia e a falta de acesso à educação e a outros direitos humanos. Nesse sentido, observando a proposta do Colégio Agostiniano AIACOM, que busca oferecer educação de qualidade para essa população marginalizada, se entende que tal iniciativa tem potencial para contribuir com mudanças significativas na vida dos alunos e das alunas e de suas famílias, possibilitando que estes tenham garantidos sua cidadania plena e seus direitos quanto à educação através do ensino, atividades culturais, projetos sociais e parcerias para inserção no mercado de trabalho.

Analisando as responsabilidades assumidas pelo colégio, entendemos que, para além da política educacional, refletimos, sobre a atuação de professoras (es) e suas práticas. Em especial, pensamos em observar e analisar questões como: a desconstrução do racismo no cotidiano escolar; como é dada a visibilidade das questões raciais que permeiam as relações no interior da escola, e na sociedade; conhecimentos e conteúdo que são considerados no currículo escolar. A escola se caracteriza como um local onde compartilhamos saberes e conhecimentos, mas também um local que reproduz preconceitos, dentre eles os raciais. Se nesse espaço educador existe a perpetuação de racismo, há também a possibilidade de romper com ele (GOMES, 2003); e neste sentido as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais assume papel fundamental.

A lei 10.639 se configura como garantia da legitimidade do trabalho com conteúdo voltados para a história da África, dos africanos e afro-brasileiros, da luta e cultura negra no Brasil. A referida legislação amplia o currículo escolar, resgatando o valor histórico de negros e negras para a construção do país; mas não é interessante que esta seja vista apenas como mais uma lei a se cumprir. Esta

questiona a escola sobre o lugar que a população negra ocupa na sociedade brasileira e como ela está representada no cotidiano escolar. E ainda mobiliza a escola a se perguntar como as questões étnico-raciais são tratadas e consideradas, e principalmente quais as mudanças que o tratamento da lei promove nas relações dentro do ambiente escolar.

É possível constatar os efeitos da estrutura racista nas condições de vida do público infanto-juvenil recebido pelo colégio, quando constatamos os perfis socioeconômicos de suas famílias caracterizados por condições de vulnerabilidade extrema, com uma renda familiar muito baixa, com casas em áreas afetadas por infraestruturas sociais e urbanas precárias, com familiares em situação de encarceramento, com trabalhos informais e de baixa remuneração.

Esses exemplos cotidianos vivenciados pelos estudantes do colégio, mostram a forma em que eles são marcados pelo racismo estrutural e o quanto perante a sociedade essas condições de vida são vistas como normais, naturais. E mesmo que a sociedade veja o racismo cotidianamente, as instituições que não tratem desse problema com enfrentamento a desigualdade racial, colaboram com a manutenção da reprodução de práticas racistas (ALMEIDA, 2019).

Não está ao alcance da instituição elaborar ações que desmontem o racismo estrutural nas esferas econômicas, jurídicas, de saúde. Entretanto, no aspecto da educação essas ações são possíveis e esperadas. Dessa forma, cabe ao colégio na figura de uma instituição de ensino, caminhar no sentido de aderir a práticas antirracistas em seu cotidiano escolar, como reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira, empoderamento e valorização da identidade das crianças negras, entre outros. Tais práticas foram encontradas ao longo da pesquisa e serão apresentadas no decorrer do trabalho.

1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Rememorando que nosso objetivo é identificar e analisar a política educacional do colégio em questão e como a educação das relações étnico-raciais é trabalhada pela instituição, compreendemos que esta se constitui numa pesquisa qualitativa, exploratória, descritiva e analítica que será realizada por meio de um estudo de caso do Colégio Agostiniano AIACOM enquanto uma instituição educacional e de sua comunidade escolar – docentes, gestão escolar e administrativa, estudantes e familiares em termos do trabalho educacional que vêm sendo realizado, com adoção: de entrevistas como fonte de informações para coleta de dados, etnografia/netnografia, observação participante e trabalho de campo, e análise documental.

Minayo (2016, p.20) afirma que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa nesse trabalho auxilia a identificar uma política de educação bem específica e o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

A etnografia é um dos instrumentos dessa pesquisa, base para compreender esse grupo específico observado. Com a atual situação de pandemia da covid-19, a etnografia online passou a ser essencial para o trabalho. A pesquisa online não quer dizer que os contextos mais amplos serão invisíveis para o pesquisador e nem que a internet é o único recurso de olhar para diferentes contextos (MILLER; STALER, 2004). A etnografia online permite expandir olhares através do virtual, é uma ferramenta que ajuda a escrever sobre o objeto pesquisado, com negociação de entrada no campo, através da autorização para entrada nos grupos do Facebook, a fim de perceber e conhecer as realidades. Ela foi utilizada para assistir e observar as aulas e lives que o colégio fez para os responsáveis dos estudantes.

Sobre o estudo de caso, nos baseamos na perspectiva que o caracteriza como uma metodologia dá foco a um fenômeno particular, como é o caso do colégio em questão, considerando seus conceitos e questões múltiplas (ANDRÉ, 2013). Compreendemos que o estudo de caso sendo uma metodologia muito direcionada e

aliado a entrevistas, necessita de um roteiro bem estruturado com perguntas direcionadas, mas com certa flexibilidade.

A pandemia da Covid-19 levou aproximadamente os três primeiros meses do ano de 2020 para chegar as centenas de países do mundo, levando contaminação e mortes, além de expor a desigualdade sanitária nos territórios. (MATTA et al., 2021). Por conta da atual situação pandêmica, inúmeras regras de saúde foram estabelecidas para resguardar a vida da população, dentre essas regras o isolamento e distanciamento social.

Por conta da rápida transmissão e contaminação, as organizações de saúde orientaram aos países medidas que incluíam limpeza de ambientes, restrição a circulação de pessoas em diversos espaços, dentre essas escolas, universidades, transporte público e outros. No nosso país, os estados e municípios aderiram essas recomendações e grande parte das atividades dos trabalhadores foram feitas em casa, para evitar a maior circulação do coronavírus (MALTA, 2020).

Com a migração de aulas presenciais para o formato remoto, diferenças foram perceptíveis na aprendizagem dos estudantes. As crianças oriundas de classes mais abastadas tinham menos dificuldades para ter acesso ao ensino no formato digital. Já as crianças de baixa renda, na maior parte dos casos não contavam com ambiente propício para assistir as aulas e realizar as tarefas, em razão das dificuldades de acesso aos aparelhos digitais e à conexão com a internet (BARBOSA; ANJOS; AZONI, 2020).

Nesse sentido, o trabalho de campo também sofreu alterações e precisou ser reinventado, já que o distanciamento social era necessário.

Retomamos aqui o importante uso da etnografia online/netnografia, pois esta foi um forte instrumento para o conhecimento do campo e seus sujeitos. Com a netnografia, pesquisadores tem ganhos e perdas, há detalhes que poderiam ser mais ricos e descritivos caso a etnografia fosse presencial, como por exemplos, observar as percepções dos alunos e dos docentes sobre algumas temáticas trabalhadas em sala de aula. Mesmo que os materiais produzidos sejam diferentes, sendo o campo offline ou online, a qualidade dos dados analisados não depende do local onde foram coletadas tais informações e sim dependem da ação adotada pelos pesquisadores nesse processo (SOARES; STENGEL, 2021). Dessa forma, reconhecemos que há detalhes não conhecidos por não estar presencialmente na instituição, mas isso não impediu que os objetivos da pesquisa fossem alcançados.

Por isso, reconhecemos a tamanha importância da etnografia. E outro aliado para a leitura e análise dessa realidade, foi o caderno de campo.

Para a aquisição de conhecimento sobre a política educacional do colégio e análise da inserção da lei 10.639, utilizamos a análise documental e a entrevista semiestruturadas para a gestão do colégio (com a vice-diretora). Duarte (2004, p.215) contribui para demarcar que “entrevista é trabalho, não bate papo informal ou conversa de cozinha. Realizar entrevistas de forma adequada e rigorosa não é mais simples do que lançar mão de qualquer outro recurso destinado a coletar informações do campo.” Desse modo, percebemos que as entrevistas podem ser uma rica fonte de complementação da etnografia, com detalhes e conhecimentos sobre a política de educação em foco.

As aulas presenciais precisaram ser suspensas, demandando das escolas outras possibilidades de manter o ensino. O colégio onde foi realizada a pesquisa, possuía condições de disponibilizar uma plataforma para que seus estudantes pudessem assistir as aulas, entretanto, de acordo com a gestão do colégio, as famílias se adaptaram com maior facilidade ao Facebook. Desde o início da pandemia em março de 2020 e até julho de 2021, a instituição criou e manteve os grupos no Facebook para cada turma de escolaridade.

Para conhecer mais detalhadamente sobre a política de educação, as propostas e os projetos pedagógicos do colégio, as diretoras nos concederam permissão para assistir as aulas gravadas pelas professoras regentes e por professores de outras disciplinas específicas (Música, Educação Física e Ensino Religioso) e disponibilizadas¹.

A escolha de distribuir as turmas que nos foram dadas para assistir as aulas e realizar etnografia online, foi feita pela direção do colégio. As diretoras nos disponibilizaram acesso aos grupos do Facebook das turmas Maternal A e B, Pré 2 B, 1ºano A, 2º ano A, 3º ano A, 4º ano e 5º ano A. Por uma questão de grande quantidade de aulas para acompanhar e analisar em pouco tempo para uma

¹ Como atividades de pesquisa incluímos visitas ao colégio para uma reunião para famílias e professores, chamada de “Escola Aberta”, em julho de 2021; reunião com a gestão do colégio para conversar sobre algumas percepções sobre a pesquisa, em maio de 2022; entrevista com a vice-diretora, em julho de 2022; lançamento do livro “AIACOM, 30 anos de saberes, experiências e (re)existências”, em agosto de 2022.

pesquisa de mestrado, escolhemos assistir e acompanhar as turmas Maternal A e B, Pré 2 B, 1ºano A e 2º ano A.

As aulas das turmas de Educação Infantil eram postadas nas segundas, quartas e sextas-feiras. Já as aulas das turmas de Ensino Fundamental eram postadas todos os dias.

Realizamos a entrevista no mês de julho desse ano, com a vice-diretora. Havia interesse em entrevistar as quatro professoras das turmas que acompanhamos, mas por conta da pandemia, o acesso presencial ao campo ficou mais restrito. Além das restrições por conta da pandemia, a UERJ divulgou um documento solicitando que nesse período, os estudantes que precisassem de realizar atividades de pesquisa que fossem presenciais, não as fizessem para assim resguardar a saúde. Mesmo com retorno avanço da vacinação e o retorno ao ensino presencial, não havia tempo para ir a campo presencialmente porque precisava me afastar para olhar para os dados e escrever sobre eles.

No primeiro capítulo, fazemos uma contextualização sobre a estrutura do racismo para facilitar a compreensão de como esse sistema de opressão está relacionado com condições precárias de vida, em diferentes esferas da sociedade. Achamos necessário tratar do conceito de racismo porque o público atendido pela instituição da qual estamos voltados nessa pesquisa, é em sua maioria negro.

O segundo capítulo está voltado para maiores detalhes sobre a apresentação do campo de pesquisa, contendo mais descrições sobre a história e organização da instituição. Serão apresentados não só o contexto histórico como também a forma em que essa política educacional foi se desenhando, desde projeto social à colégio.

O terceiro capítulo vem trazendo para discussão questões relacionadas ao conceito de política educacional, que é um elemento chave para essa pesquisa; apresentamos também os documentos e projetos que são componentes dessa organização institucional. Incluímos nesse capítulo um pequeno contexto histórico sobre a filantropia no Brasil, visto que essa é uma especificidade do colégio estudado.

Quanto ao quarto capítulo, abordaremos a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, analisando como a legislação é conduzida e inserida na instituição, do quanto ela significa alterações nos currículos escolares. Contamos também com as orientações presentes no texto das Diretrizes, usufruindo-as como suporte, roteiro e

possibilidade de analisar como acontece a educação das relações étnico-raciais na instituição.

O quinto e último capítulo é constituído de uma análise de dados, com apresentação de análise de categorias pertinentes para essa dissertação.

2 RACISMO E DESIGUALDADES

Para tratar sobre a educação das relações étnico-raciais compreendemos ser necessário que se contextualize a estrutura do racismo para entender como este se relaciona com as condições de precariedade de vida e desigualdade em diferentes áreas da sociedade e a possibilidade de desconstruir essa estrutura. Ainda que pesquisa realizada envolva uma instituição de ensino, ela não tem como objetivo tratar de práticas racistas no ambiente escolar. É necessário falar do conceito de racismo, visto que as pessoas atendidas pela política educacional do colégio são em sua maioria negras², residentes de comunidades, pertencentes às famílias de baixa renda salarial. Esses são alguns quesitos que demandam a problematização do racismo em suas distintas dimensões como um determinante de condições de vida desfavoráveis para a população negra.

Esse primeiro capítulo apresenta o conceito de racismo composto por uma revisão de literatura que apresenta achados de autores importantes para a construção desse trabalho. Também apresentamos dados que ilustram as desigualdades raciais no país para auxiliar nas reflexões sobre como o racismo estrutural afeta de modo geral a população negra brasileira e o público atendido pela instituição da qual foi feita a pesquisa.

2.1 Racismo e raça

Trazer o conceito de racismo, colocá-lo em debate na sociedade brasileira, não é uma tarefa simples, ainda que a pauta sobre racismo tenha sido tratada com mais frequência no Brasil. Um dos entraves para essa discussão está relacionado à uma noção de harmonia nas relações entre pessoas negras e brancas. Ainda nos

² Entendemos como negras as pessoas classificadas como pretas ou pardas, de acordo com censo demográfico do IBGE. E o Brasil é constituído por 56,2% de pessoas negras (PNAD, 2019)

esbarramos na ideia de que nosso país vive uma democracia racial³, mas sabemos que não é assim. Conhecemos e vivenciamos situações no nosso dia a dia que contradizem essa falsa sensação de harmonia, a exemplo de situações como xingamentos com tom racial, imagens estereotipadas de pessoas negras em livros didáticos e nos veículos da mídia, entre tantos outros.

Primeiro as teorias racistas estavam voltadas para plantas e animais e posteriormente foram direcionadas para os seres humanos. Para a discussão sobre racismo, tomamos como referência os estudos de Munanga (2004), que expõe a sistematização do racismo desde o século XVIII e a forma em que estava decretada a superioridade de indivíduos dos grupos étnico-raciais brancos sobre negros, indígenas e amarelos. A função do racismo é dividir, segregar, hierarquizar pessoas a partir da crença de que há raças superiores a outras.

E a raça na concepção da pessoa racista, não se refere unicamente a um grupo marcado por traços físicos. Ela também envolve os aspectos culturais, religiosos e demais quesitos (MUNANGA, 2004).

Mais recentemente, o Movimento Negro adere o termo raça, não da forma como era utilizada no século XIX no sentido biológico, mas usa no sentido político. Com a ressignificação da noção de raça e seu uso no sentido político, o movimento expõe olhares negativos e enraizados voltados para pessoas negras e permite que esse grupo saia da posição de inferioridade (GOMES, 2017).

Sabemos que a escravidão favoreceu a dominação de brancos sobre negros, concedendo privilégios para o primeiro grupo e negação de direitos para o segundo. Com o período após a abolição da escravidão, pensadores, médicos e juristas, passaram a não defender a escravidão, mas acreditavam na inferioridade das raças que não eram brancas. Influenciados pelas ideias de raça discutidas na Europa, esses intelectuais brasileiros passaram a acreditar e incluir tais ideias em solo brasileiro. Um desses exemplos é o médico Nina Rodrigues, que entendia que o cruzamento das raças entre brancos, negros e indígenas, a mestiçagem, provocava uma degeneração, vícios e até sugeriu uma mudança no código penal brasileiro

³ O mito da democracia racial é um termo que tenta negar a desigualdade racial entre negros e brancos, como se as condições de oportunidade e tratamento fossem iguais para tais (GOMES, 2005).

para julgar de forma diferenciada os mestiços, pois os concebia como mais propensos ao crime (CARONE, 2014).

As teorias racistas que tiveram apoio da ciência e foram reproduzidas, serviram de recursos para constituir uma imagem dos negros que perdurou por muitos anos e ainda existe até os dias de hoje no imaginário das pessoas. As pessoas negras recém-libertas eram vistas como baixa capacidade intelectual, não cultas, sem preparo profissional e para a elite essa figura representava medo e insegurança (MADEIRA; GOMES, 2018).

Essa imagem está direcionada aos negros como inferiores, como doentes e criminosos. E com essa figura de inferioridade no século XX, não seria possível construir um Brasil como uma nação moderna, com progresso. Daí surge a necessidade de branquear a população brasileira, com a imigração europeia.

Em continuidade as discussões sobre racismo, na seção seguinte trataremos da ideia de racismo na perspectiva estrutural.

2.1.1 O racismo estrutural, institucional e as desigualdades raciais

Consideramos importante incluir na discussão sobre racismo, a sua abordagem pelo viés estrutural para compreender o quanto racismo não é algo pontual, isolado ou patológico.

Uma referência nessa pesquisa é Almeida (2019). O racismo visto de forma estrutural não é uma discussão exclusiva desse autor, porém ganhou maior visibilidade no país após a divulgação de sua obra. Seus estudos servem como base para auxiliar a perceber o quanto o processo de racialização foi se institucionalizando por meio da política, economia, saúde, educação, dentre outras esferas da sociedade, construindo o racismo como regra, como consenso e uma realidade natural, caracterizando-o como estrutural. Acreditamos ser indispensável tratar do conceito de racismo estrutural haja vista que os alunos do colégio Agostiniano AIACOM, em sua maioria, são negros e negras, oriundos de famílias afrodescendentes, são afetados pelas mazelas desse sistema opressor

O racismo estrutural é um termo que expõe a forma em como a sociedade está estruturada com base em discriminações que privilegia uma raça em detrimento

de outras. E dessa forma o racismo se manifesta apoiado nas formas de desigualdades políticas, econômicas e jurídicas, sendo essas esferas importantíssimas na sociedade. (ALMEIDA, 2019).

Apesar dos debates sobre o racismo na concepção estrutural estar mais presente atualmente, é preciso ter certos cuidados. Cabe ressaltar que ele não pode ser esvaziado. Mesmo que o racismo esteja pautado numa estrutura, ele não é impossível de se contornar (ALMEIDA, 2019). É possível sim traçar outros caminhos para “abalar essa estrutura”, ou seja, desconstruí-la, e as práticas antirracistas consistentes são exemplos disso.

Além do racismo estrutural, entendemos que o racismo institucional está presente no cotidiano, evidencia as formas de tratamento diferenciadas para um grupo racial. Segundo Werneck (2016), o racismo institucional está relacionado a organizações políticas, práticas que resultam em tratamentos desiguais. Assim, se estabelecem vantagens para um grupo racial e desvantagens para outro. As instituições públicas ou privadas mesmo que de forma indireta acabam por desenvolver uma hierarquia racial. É real a existência de padrões e normas que impõem obstáculos para o acesso e ascensão de pessoas negras em determinados espaços, como por exemplo na contratação de funcionários para trabalho em empresas, escritórios e outros lugares, que determinam um certo perfil.

As carências e vulnerabilidades enfrentadas pela população negra até hoje são frutos do período da escravidão. Os dados referentes à educação, renda e outros, mostram as desigualdades raciais e sociais no nosso país.

Para pensar sobre a desigualdade, o estudo feito por Henriques (2002), nos mostra que a desigualdade é resultado da exclusão, sendo a cidadania e as oportunidades incluídas para um grupo e negadas para outro. E o que chama atenção é que existe uma naturalização sobre essas desigualdades e estas não são relacionadas aos períodos históricos, sociais, econômicos vividos no Brasil. E a escravidão é um dos exemplos da forma em que ao longo do tempo as diferenças foram sendo vistas de forma natural, desencadeando também em desigualdades raciais (HENRIQUES, 2002).

Ainda que o estudo feito por Henriques (2002) seja referente à PNAD de 1999, consideramos importante mostrar alguns dados apresentados pelo autor, referentes às desigualdades raciais no país. Em 1999, dos 160 milhões de

brasileiros, 54% eram brancos, 39,9% pardos, 5,4% pretos, 0,46% amarelos; 0,16% indígenas. Nesse período em que os negros ocupavam 45 % da população brasileira, eles representavam também 64 % da população pobre, enquanto brancos representavam 36% dos pobres. Além desse quantitativo, a pesquisa mostra que de cada dez indivíduos pobre na distribuição de renda, oito são negros.

Como afirma o autor “a pobreza no Brasil é negra.” Entretanto, apesar dos dados acima mostrarem que a pobreza tem cor e afeta majoritariamente a população negra, não a interpretamos como algo natural, algo que “esteja no sangue”. Entendemos que ela tem cor por afetar em maioria os negros, mas isso de forma alguma é algo biológico, não é uma condição natural.

Além da renda, as desigualdades raciais também foram constatadas na educação, visto que o analfabetismo funcional atingia 40% da população branca e 55% da população negra; 19% dos brancos tinham em média 11 anos ou mais de estudo e os negros menos de 8%; a escolaridade média dos adultos brasileiros de 25 anos era de aproximadamente 6 anos, com recorte racial, os jovens negros nessa idade estudavam cerca de 6,1 anos e os jovens brancos da mesma idade, estudavam cerca de 8,4 anos (HENRIQUES, 2002).

Mesmo que o estudo de Henriques (2002) sobre os dados da PNAD tenha mais de vinte anos de divulgação, levamos em conta que o autor é um referencial importante para olharmos os dados e refletirmos sobre a tamanha expressividade das desigualdades raciais, incluindo raça, gênero, renda e educação. E também para olharmos se esse abismo diminuiu ou não nesses últimos anos. Veremos mais adiante que houve uma redução em alguns aspectos, como por exemplo o analfabetismo, mas ainda assim a população negra é a que mais está em desvantagem.

Os dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ilustram tais desigualdades. No que se refere a distribuição de renda e condições de moradia, das pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza 15,4% são brancas e 32,9% negras. As pessoas negras são maioria na força de trabalho, correspondendo a 57,7 milhões de pessoas, mas por outro lado lideram a taxa de desocupados ou de subutilizados (IBGE, 2019). Além disso, percebemos diferenças no que se refere à renda, como consta nas informações do IBGE (2019, p.3) “em 2018, o rendimento médio mensal das pessoas ocupadas brancas (R\$ 2. 796) foi 73,9% superior ao das pretas ou pardas (R\$ 1 608)”. Outras disparidades são

percebidas nos lares chefiados por mulheres negras que possuem renda *per capita* média de R\$491,00, enquanto os domicílios liderados por homens possuem renda domiciliar per capita média de R\$997,00 (IPEA, 2011).

Quanto as residências localizadas em assentamentos subnormais⁴, os dados do Instituto de Pesquisa Econômica (Ipea, 2011) apontam uma diminuição nesses locais, dos lares chefiados por brancos e aumento dos lares chefiados por negros:

Ao tomar o conjunto de domicílios em assentamentos subnormais, observa-se que esta proporção se encontra estável no período considerado (em torno de 4%, o que corresponde a, aproximadamente, 2 milhões de domicílios). Destes, apenas 33,9% possuem chefia branca, e por volta de 66% apresentam chefia negra. Os dados mostram ainda que, enquanto o percentual de domicílios em assentamentos subnormais vem diminuindo para os chefes brancos, vem aumentando em especial para aqueles que apresentam chefia de mulheres negras (aumento de 11 pontos percentuais desde 1995) [...] (IPEA, 2011, p. 31)

Essas informações são itens que ilustram com mais detalhes as vulnerabilidades sofridas pela população negra, principalmente nas residências lideradas pelas mulheres negras.

Tínhamos interesse em encontrar dados sociodemográficos e socioeconômicos sobre os moradores das comunidades entorno do colégio, cujos estudantes e suas famílias são atendidos⁵. No entanto, após buscas feitas pela internet, tais dados não foram encontrados. E neste sentido optamos por trabalhar com dados gerais sobre as condições de vida de negros e negras, sendo esses achados refletidos no perfil socioeconômico das camadas populares onde se situam o alunado e suas famílias atendidas pela AIACOM.

Ainda que não tenhamos dados específicos sobre a população atendida pelo colégio, foco da pesquisa, os dados acima revelados que mostram as desigualdades a nível nacional, incluem os alunos e as famílias da instituição pesquisada, já que estes vivem em condições de dificuldades financeiras, são filhos de pessoas que estão no mercado de trabalho informal, de mulheres mães solo, em grande maioria.

⁴ O documento do IPEA (2011, p.31) considera “assentamentos subnormais um conjunto (favelas e assemelhados) constituído por unidades habitacionais (barracos, casas, etc.) ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular), dispostas, em geral, de forma desordenada e densa, e carente, em sua maioria, de serviços públicos essenciais.”

⁵ Conforme pontuamos, nas buscas sobre os dados socioeconômicos e sociodemográficos encontramos mais informações sobre as comunidades Maré e Rocinha.

São números que nos auxiliam a olhar com atenção para como as desigualdades se manifestam no cotidiano.

Quanto às desigualdades raciais na educação, trazemos algumas como por exemplos referentes ao analfabetismo. Com base nos dados do IBGE (2019), em 2018, a taxa de analfabetismo entre a população branca representava 3,9% e para a população negra 9,1%. Se existe o interesse em estruturar uma sociedade igualitária, é preciso compreender como o racismo se estrutura na sociedade e traçar meios para seu enfrentamento.

Essas desigualdades são vistas desde muito cedo e não exclusivamente são percebidas através de números. Para mostrar alguns exemplos com crianças bem pequenas, conforme aparece nos estudos de Cavalleiro (2020), na qual mostram o quanto da Educação Infantil existem diferenças de tratamento, que as relações afetuosas (beijos, abraços, colo) entre crianças brancas e as professoras eram mais frequentes do que com crianças negras, com direito à beijos. E também o quanto as educadoras enxergam os meninos negros como levados, briguentos e o quanto os elogios eram diferenciados, isto é, os elogios para as crianças brancas eram relacionados à elas como crianças e os elogios para as crianças negras eram voltados para quando elas cumpriam as tarefas (CAVALLEIRO, 2020).

No decorrer da história, a educação sempre foi uma demanda importante para população negra e seus movimentos organizados. Tivemos no Brasil grupos que se mobilizavam para afirmar a identidade negra e promover o ensino, como é o caso do Teatro Experimental do Negro e a Frente Negra Brasileira⁶ (GOMES, 2018). Silva (2001) indica que na década de 80, o Movimento Negro enfatizava seus trabalhos em duas questões, que eram o livro didático e o currículo escolar, para denunciar a exposição de papéis subalternizados e estereotipados direcionados para as pessoas negras e a falta de conteúdos sobre a cultura de negros brasileiros e africanos.

Com o avançar dos anos, na década de 1990, outros aspectos entram na pauta de luta do Movimento Negro, que tinha como demanda colocar a questão racial dentro das políticas públicas e isso incluía não só a educação básica, como

⁶ A Frente Negra Brasileira foi uma associação de caráter político, recreativo, que proporcionava educação e entretenimento para seu público. Já o Teatro Experimental do Negro surge com intuito de se opor a discriminação racial, formando atores negros e valorizando a cultura africana, tendo o teatro como estratégia para lutar contra o racismo e formar uma imagem positiva das pessoas negras.

também a universidade; atos como a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela Cidadania e Vida”, em Brasília, em 20 de novembro de 1995, onde foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, um documento que reivindicava ações afirmativas para superação do racismo (GOMES, 2011). E a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, feita pela ONU, em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, é vista como um elemento importantíssimo de medidas de reparação e construção de políticas de ações afirmativas no Brasil.

A política de ações afirmativas possui solidez para romper com as desigualdades raciais. A definição de ação afirmativa pode ser entendida, segundo Gomes (2033, p.77) como “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, que visam a discriminação racial, de gênero e de origem nacional.”(apud GOMES, 2001,p.40). Uma política afirmativa tem como intuito fazer reparações para diminuir os danos causados por discriminações e exclusões socioeconômicas, possibilitando igualdade de acesso à espaços como o mercado de trabalho e a educação. De acordo com dados do Ipea, houve uma diminuição das desigualdades raciais, principalmente no ensino superior:

A média de anos de estudo de instrução formal da população brasileira aumentou, entre 1992 e 2015, de 5,2 para 8,2 anos. A população negra, que apresentava média de anos de estudo equivalente a 65,3% da média da população branca (4 e 6,1 anos, respectivamente), passou a ter tal indicador representando 82,5% da média da população branca em 2015 (7,4 e 9 anos). (IPEA, 2020, p.16)

Em 2015, a taxa de jovens negros no ensino superior subiu de 1,5 para 12,5%. E esse mesmo grupo passa a representar 44% dos estudantes no ensino superior (IPEA, 2020).

Ainda que ainda existam desigualdades raciais no nosso país, é necessário considerar que as políticas de ações afirmativas contribuíram grandiosamente para levar à população negra à um espaço que também é delas por direito, que é a universidade pública e tais políticas podem ser vistas como uma das ações para o rompimento com o racismo estrutural. Além dessas políticas, temos a Lei 10.639 que também pode ser vista como uma ação afirmativa, mas que será mais bem discutida em outro capítulo desse trabalho.

No capítulo a seguir apresentaremos o campo de pesquisa com detalhes, descrevendo a organização da instituição e incluiremos discussões sobre a filantropia e educação e política educacional.

3 OLHARES SOBRE O CAMPO

Neste capítulo, trataremos de forma detalhada a apresentação do campo de pesquisa, descrevendo a organização da instituição que inaugura suas atividades como projeto social para posteriormente transformar-se em colégio. Como foi mencionado anteriormente, o interesse em desenvolver uma pesquisa no Colégio Agostiniano AIACOM (Armazém de Ideias e Ações Comunitárias -AIACOM) se deu em razão da instituição oferecer educação gratuita (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos⁷ (EJA) e Projeto social) para uma população, majoritariamente constituída por pessoas negras que reside em comunidades do entorno do bairro Engenho Novo e adjacências, que é excluída social e economicamente.

A fundamentação religiosa consolidada é identificada como católica e agostiniana. Atende a quem? Com que propósito? Para que se possa conhecer com maior profundidade o campo de pesquisa, essas e outras questões e informações serão apresentadas no decorrer desse capítulo.

3.1 Um pequeno contexto histórico

A instituição denominada Colégio Agostiniano AIACOM, iniciou as suas atividades como projeto social, em 1992, tendo como público grupos vulneráveis constituídos por pessoas que moravam no bairro Engenho Novo e suas adjacências.

Antes de dar prosseguimento à história do colégio, consideramos importante apresentar um pouco sobre os freis Agostinianos. De acordo com Pinheiro, “s.d” (p.840), com o afastamento entre Igreja e Estado, algumas ordens religiosas foram restauradas, como é o caso dos Beneditinos, Franciscanos e Agostinianos, fortificando a vida religiosa no Brasil e em consequência, atraindo diversos religiosos europeus para o nosso país.

⁷ Atualmente o colégio não mais oferece EJA. Essa modalidade foi ofertada de 2010 até 2020 e por questões financeiras no período da pandemia, a mantenedora orienta o encerramento das atividades da EJA.

“Entre 1890 e 1930 chegam 31 congregações masculinas, sendo fundada uma no Brasil, enquanto somam-se 71 congregações femininas estrangeiras e 22 fundações brasileiras 30. É nesse período que chegam os vários ramos agostinianos no Brasil” (PINHEIRO, “s.d”, p.840).

Em 1934, os Freis Agostinianos formaram o primeiro colégio agostiniano em Minas Gerais, o Colégio Santo Agostinho, escola privada, que é o gestor principal das demais instituições agostinianas mantidas pela SIC.

A responsável legal e financeira do colégio é a SIC (Sociedade Inteligência e Coração), criada em 1937, entidade civil e mantenedora das escolas e obras Agostinianas. Essa mantenedora cuida de nove unidades, dentre elas: Escola Profissionalizante de Santo Agostinho, no Barreiro (Minas Gerais); Oficina do Saber, no Barreiro (para jovens e para a terceira idade, em Minas Gerais); Cursos de qualificação profissional e agricultura familiar e reflorestamento, em São Félix do Araguaia, em Mato Grosso; Escola Santo Agostinho, com Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em Bragança Paulista (São Paulo); ILALI – Centro Agostiniano em Ecologia Integral (MG) e o Colégio AIACOM, Engenho Novo (Rio de Janeiro), colégio onde está direcionada a pesquisa.

O espaço onde hoje se encontra o colégio, foi doado por Freis Agostinianos, com interesse na construção de uma escola para intervir na realidade daquela região que sofria com o aumento da violência urbana, aumento do número de crianças em situação de rua (AIACOM, 2020). O foco do projeto estava direcionado para crianças e adolescentes, e a princípio o trabalho era destinado para o público infanto-juvenil, que posteriormente após alguns anos de sua inauguração, direciona o trabalho pedagógico num espaço pautado em arte, cultura e educação, posteriormente sendo criada a Cia de Teatro e dança AIACOM e outros projetos educacionais.

As atividades do projeto social iniciaram primeiro num terreno que fica ao lado da Igreja Nossa Senhora da Consolação. E depois com o passar dos anos, foi comprado o outro prédio, do outro lado da mesma rua, onde hoje é a Educação Infantil. Os dois prédios do colégio ficam na mesma rua.⁸

⁸ Um prédio é para a Educação Infantil e outro para o Ensino Fundamental e projeto social.

Os relatos históricos contidos no site e o relato de uma das diretoras, mostram que no início, a partir de 1992, a instituição proporcionava um espaço de contraturno escolar, com atividades e oficinas voltadas para culinária, mais precisamente para o aprender a fazer o pão e mais adiante esse alimento era degustado pela comunidade assistida. Outras atividades propostas proporcionavam suporte para a escolaridade, como por exemplo, reforço escolar de português e de matemática; atividades escolares voltadas para artes, como teatro, dança. Também nesse período, houve um convênio com os Correios para quando os jovens saíssem do projeto social, pudessem trabalhar nesta empresa.

Nos anos de 1999 e 2000, com a chegada das atuais diretoras Cleidy e Mônica⁹ e outros profissionais, a parte pedagógica foi se consolidando, o trabalho do projeto social na instituição foi sendo ressignificado, mas mantendo o respeito à história e ao trabalho que vinha sendo feito desde 1992. Atividades como teatro, dança, capoeira Angola foram priorizadas nesse período, parcerias com a Petrobras no projeto Jovem Aprendiz, além de manter estreita relação com as escolas onde os alunos do projeto social estudavam, para acompanhar a vida escolar desses estudantes.

Em 2010, a instituição passa legalmente a ser um colégio de educação formal, gratuito para crianças e adolescentes que já eram atendidos nos projetos, oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), Educação de Jovens e Adultos e Projeto Social. Após a entrega da documentação para a secretaria municipal de educação, no mês de agosto de 2010, o colégio inicia suas atividades escolares com a Educação Infantil. No ano seguinte, 2011, inicia o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e mantém-se o projeto social para alunos a partir do 6º ano, matriculados em outras escolas. A partir dos relatos de uma das gestoras, é possível saber que algumas famílias estranharam essa mudança de projeto social para escola:

E aí assim, foi muito desafiador. Então assim, nós demos entrada primeiro na papelada do município, então aqui começou primeiro, foi realmente bem mais rápido, bem menos burocrático. Aqui começou em agosto de 2010, e aí a gente começou a fazer a transição. Falar pras famílias, falar nas escolas. Olha... eu vou te falar, eu lembro que em 2010, no primeiro semestre, a gente ia na rua insistir pro pessoal vir pra cá como escola. Porque o que que acontece, no segundo semestre essa faixa etária do

⁹ Ambas possuem graduação em Pedagogia, com experiência no trabalho com Educação Popular e projeto social. Uma diretora possui Mestrado em Educação.

espaço criativo, quem não fosse ficar como escola, a gente realmente ia acabar. Porque não ia poder atender mais eles. Muitos migraram, acreditaram, vieram. “Ah não, AIACOM, vambora”. Como escola, assim como muitos não quiseram. E eu vou te falar, hoje é um desespero. [...] Por um tempo a gente fez fila de espera, por um tempo a gente colocou dar prioridade pros irmãos, porém, a coisas elas vão evoluindo, a gente tem uma mantenedora e hoje tem todo um processo do edital mesmo, né que é ali sacramentado, elaborado, com prazos, com regras que tem que ser seguidas. (Trecho da entrevista. SANTOS, Rio de Janeiro, jul.2022)

Com a mudança da instituição de projeto social para escola, algumas mães aceitaram matricular seus filhos para estarem como alunos de educação infantil ou ensino fundamental e outras famílias ficaram receosas por não saberem como seria a unidade enquanto escola e não quiseram deixar seus filhos como estudantes da educação básica. A nova fase enquanto colégio, demandou muito trabalho envolvendo questões burocráticas, formas de organização para o ingresso dos estudantes e aumento significativo da quantidade de crianças e jovens atendidos.

3.2 Novos caminhos: de projeto social à colégio

A medida em que se torna colégio, são estabelecidos critérios para o ingresso dos estudantes. Um dos requisitos que nos chama atenção é que as famílias precisam ter renda *per capita* mensal de meio salário-mínimo, não ultrapassando um salário-mínimo e meio. Essa é uma das visíveis vulnerabilidades sociais que essa população apresenta. Entretanto, cabe ressaltar que apesar dessa população ser afetada por condições econômicas precárias, elas possuem um protagonismo na busca de oportunidades para educação de suas crianças, seus adolescentes e jovens.

No mês de setembro é divulgado o edital para a Educação Infantil, com as regras e demais informações necessárias e em outubro acontece o sorteio. As famílias que têm suas crianças contempladas no sorteio, devem continuar no processo, descrevendo suas realidades no sistema online da instituição e em seguida é feito um agendamento para a conversa com a equipe do Serviço social, para enfim ser agendada e realizada uma visita domiciliar. A localização de onde residem as crianças, também é um dos requisitos para estudar no colégio, sendo

necessário que morem no mesmo bairro do colégio ou nas proximidades. As famílias que cumprem todos esses requisitos, tem a vaga garantida de sua criança garantida.

No Ensino Fundamental, as formas de ingresso são um pouco diferentes. O 1º ano do Ensino Fundamental também segue as mesmas normas de ingresso que a Educação Infantil. Já para as crianças que querem ingressar nas turmas de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, não há sorteio, é necessário fazer uma prova, além de cumprir os requisitos de comprovação de renda e visita domiciliar.

Quanto à entrada dos jovens no projeto social, para serem contemplados é preciso que estes sejam alunos da rede pública ou caso sejam bolsistas de colégio privado, que morem nas comunidades próximas, além de comprovarem a baixa renda. As vagas para o projeto social costumam ser não tão disputadas quanto as das outras etapas da educação básica.

Uma questão interessante sobre o ingresso dos alunos, é que o colégio tem uma preocupação de estabelecer uma tabela de pontuação, para tentar atender realmente as crianças com maior vulnerabilidade. Por exemplo, alunos e alunas filhos de mães adolescentes, estudantes com familiar encarcerado, filhos e filhas de responsáveis que só possuem o ensino fundamental completo, são itens que elevam os pontos na classificação para ingresso ao colégio. Mais uma vez, informações como essas ilustram a tamanha vulnerabilidade enfrentada pelos alunos e pelas alunas da instituição.

Atualmente, o colégio atende Educação Infantil (Maternal, Pré I e Pré II), para crianças entre 3 e 5 anos, sendo aproximadamente 152 crianças nessa etapa de educação. Oferece também Ensino Fundamental¹⁰ (1º ao 5º ano), com aproximadamente 390 estudantes nessa etapa. O Projeto social, para crianças e adolescentes (de 11 a 17 anos), tem uma média de 75 pessoas atendidas, conta com atividades de Ginástica rítmica, Oficina de Artes, Informática e Multimídia, Dança afro, núcleos de teatro. Os horários de atendimento são nos turnos da manhã e da tarde. Apenas os alunos do 5º do ensino fundamental permanecem no colégio em horário integral, com chegada às 8h30, pois, realizam atividades do projeto social no período da manhã e a tarde estão em sala de aula.¹¹ Além do ensino, os

¹⁰ Há 8 turmas de Educação Infantil e 16 turmas de Ensino Fundamental

¹¹ Os alunos do 5º ano tem aulas de reforço, uma espécie de preparação para as provas do CAP e do Colégio Pedro II.

materiais didáticos, uniforme e alimentação (lanche da manhã ou da tarde), são oferecidos para todos os estudantes, inclusive o almoço.

Desde sua inauguração como colégio, a unidade de ensino nunca ofereceu o segundo segmento do ensino fundamental (6° ao 9° ano) nem ensino médio. Conforme uma das falas da gestora, há o sonho de ampliar as turmas para atender outros segmentos de ensino, mas parece que essa é uma questão que perpassa por maiores financiamentos que ainda não são possíveis.

E assim que concluem o 5°ano, a grande maioria dos estudantes seguem para escolas municipais, alguns são sorteados para estudar no Colégio Pedro II.

3.3 Apresentando os sujeitos do campo

Para dar continuidade à descrição do campo de pesquisa, julgamos ser essencial identificar os sujeitos que compõem este campo: alunos e alunas principalmente, famílias e professores.

Conforme expomos anteriormente, os alunos e as alunas do colégio, têm entre 3 e 17 anos, em sua maioria são negros e negras, oriundos de famílias que possuem condições socioeconômicas bem precárias, convivem com situações de violência gerada por conflitos entre o crime organizado e as polícias civil e militar. As crianças residem em bairros próximos ao Engenho Novo, mais precisamente em comunidades como Morro São João, Pau da Bandeira, Macacos¹², Complexo do Lins, Sampaio, Céu Azul.

Ainda que os espaços onde morem essas crianças e suas famílias sejam privados de alguns direitos como segurança, lazer e outros, entendemos que é preciso construir um outro olhar para espaços como comunidades e para as pessoas que habitam nesses locais, que não seja apenas de ausência, de escassez.

As favelas são espaços com múltiplas demandas, obviamente, como outros territórios da cidade. Todavia, as explicações centradas nas carências, irregularidades, ausência de equipamentos e serviços urbanos deixam de

¹² Comunidade que de acordo com o quadro populacional de favelas do Rio de Janeiro feito a partir do Censo de 2010, possui mais de 19 mil habitantes.

lado, em primeiro lugar, as inúmeras positivities, inovações e paisagens de favelas existentes (SILVA, 2011, p.50).

Dentre as positivities que o autor acima menciona, podemos incluir a participação e o movimento das famílias dos estudantes do colégio na busca por uma educação de qualidade para seus filhos.

Essas famílias que em grande maioria são negras, são caracterizadas por diferentes formas. Há famílias de crianças em que existem familiares presos, em geral o pai; as mulheres costumam ser a força de sustento para a casa; outros grupos familiares são regidos pelas avós; mães solas; mães muito jovens; outros lares bem numerosos. Sobre a atuação das mulheres nos ambientes familiares, cabe revelar que:

E vale lembrar, que mulheres negras não assumem papeis centrais no sustento financeiro de suas famílias apenas como mães, mas também como irmãs, tias, avós, cunhadas, e até mesmo como madrinhas e colaboradoras estendendo os laços familiares para além do pertencimento biológico (SANTOS, 2015, p.136) .

A participação das famílias, mais especificamente das mulheres, foi presenciada nas visitas feitas ao colégio, nas reuniões para nos formatos presenciais e on-line transmitidas pelo Facebook da instituição.

Outras características das famílias se referem à fonte de renda, grande parte possui trabalho informal; famílias que tem suas casas prejudicadas ou desmoronadas em períodos de fortes chuvas; famílias que residem em pontos mais altos de morros e que tem menos acesso ao saneamento básico:

São coisas assim aqui no esquivo que vai... a estrutura da casa. Pode parecer que não, mas eu tenho uma mãe que a casa dela caiu. Ela teve que reerguer a casa de madeira toda de novo. Então assim, ainda tem isso. A questão do quanto mais lá em cima menos saneamento básico, sabe. Então isso também é uma questão pra gente. (Trecho da entrevista. Santos. Rio de Janeiro, jul. 2022)

Com essa pequena descrição dos perfis familiares, destacamos que não percebemos nem consideramos esses responsáveis e seus filhos como pessoas frágeis e “carentes” por residirem em comunidades e por suas condições econômicas, ao contrário. Para elucidar ações de pessoas residentes de periferias e suas relações com a educação, na busca por possibilidades de mudanças sociais, tomamos como referência um estudo que teve como foco as famílias moradoras de periferias. Num estudo relacionando famílias, escola e territórios na cidade de São

Paulo, os pesquisadores Batista e Silva (2013) produziram pesquisas com mães residentes da extrema periferia localizada na cidade de São Paulo, de bairros com situações precárias de moradias e alguns desses sofriam com as enchentes, para contribuir na desconstrução da ideia distorcida de que as famílias das classes populares não se interessam pela educação escolar de seus filhos e suas filhas.

Segundo os autores, esta ideia distorcida muitas vezes era reproduzida não só entre pessoas no que se refere ao senso comum, como eram repetidas pelos professores e professoras e a gestão escolar, estigmatizando alunos oriundos de periferias. Com o trabalho de campo, puderam constatar e problematizar o mito do não interesse dos responsáveis pela educação dos filhos. Dentre os achados no estudo, os pesquisadores identificaram uma organização das mães para escolher escolas estaduais ou municipais que ofertassem educação integral ou que oferecesse os dois ciclos do ensino fundamental para que os irmãos estudassem na mesma escola; escolha de escolas que não tivessem conflitos de violência; escolha de escolas que não tivessem números altos de horários vagos, dentre outros aspectos.

Utilizamos esse exemplo de pesquisa, para auxiliar na compreensão dos movimentos de atuação e organização nas periferias e das famílias de alunos(as) do colégio observado, ainda que esse não seja o objetivo e foco central deste trabalho. Contudo, adotamos a postura de olhar respeitosamente para essas famílias periféricas, que em meio à tantos desafios e barreiras, se mantêm firmes para acompanhar o processo educativo de seus filhos. Percebemos uma ação desses responsáveis pela garantia do ensino de seus filhos, principalmente nos tempos de pandemia, que foi um marco que atravessou a pesquisa.

Conforme dissemos nas palavras acima, a pesquisa foi atravessada pela pandemia da covid 19. Nesse período mais crítico, entre 2020 e 2021, os estudantes do colégio em questão, foram afetados não só pela necessidade do isolamento social como por outros fatores agravantes. O ensino remoto foi instaurado e o acesso às aulas passou a ser através de apostilas impressas e aulas virtuais gravadas e postadas em grupos no Facebook da instituição.

No período de ensino remoto, o celular foi o principal aparelho eletrônico de acesso para as crianças acompanharem as aulas e em muitos casos esses aparelhos eram das mães, que só podiam disponibilizar o uso do smartphone durante a noite, que era o momento em que essas responsáveis chegavam do

trabalho. Tal iniciativa é mais uma prática que contribui para demonstrar o empenho das famílias em proporcionar a continuidade dos estudos de seus filhos.

O colégio obteve conhecimento das dificuldades de acesso à internet por parte das famílias para assistir as aulas, houve locais nas comunidades em que os fios dos cabos de internet foram cortados ou a quantidade de dados de internet eram insuficientes para acompanhar tantas aulas. Dessa forma, o laboratório de informática foi disponibilizado para esses estudantes. As mães de crianças autistas relataram também ter dificuldades para acompanhar as aulas de casa e a elas igualmente foi liberado o laboratório de informática.

Ainda no momento mais delicado da pandemia, o trabalho do colégio se manteve não só com as aulas virtuais. Na tentativa de contribuir com a garantia de alimentação dos estudantes, foram distribuídas cestas básicas. Além disso, foram feitas aproximadamente 90 visitas domiciliares para acompanhar alunos que estavam com baixa frequência nas aulas, o que resultou em visitas nas casas dessas crianças. As diretoras narraram com entusiasmo como foi o processo de visitação, do apoio que receberam dos pais e moradores para percorrerem ruas e vielas e encontrarem as casas dos alunos, que eles se sentiam no dever de ajudar a achar essas casas, que seria uma forma de participar minimamente na educação dos alunos e o sentimento de felicidade por receberem profissionais do colégio em suas casas.

Ao observar essas relações de proximidade entre o colégio, alunos e famílias, compreendemos que esta ligação de confiança e diálogo foi se estabelecendo ao longo dos anos e é um dos fatores que pode colaborar com o desenvolvimento das crianças. A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, aponta que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada pela sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Essa orientação reforça o quão significativo é a parceria entre escola e família, visto que ambas as instituições buscam o desenvolvimento integral das crianças. Sendo assim, caso essa parceria fosse inexistente, possivelmente os profissionais do colégio não iriam em busca dos estudantes ausentes das aulas, os responsáveis não teriam ido ao colégio buscar e devolver os materiais pedagógicos impressos, o acesso ao laboratório de informática poderia ser restrito, a participação nas reuniões para as famílias seria com baixíssimo quantitativo, entre outras situações.

3.3.1 A equipe de profissionais da instituição

O colégio é composto por uma direção, supervisão pedagógica, coordenação administrativa, serviço social, assistente religioso representado por um frei, além de professores em sua maioria mulheres e profissionais da limpeza, manutenção, recepção.

O processo seletivo de professores tem alguns critérios, dentre eles: ter graduação, a experiência profissional é um item considerado, entrevistas também compõe esse processo. Ainda que seja uma instituição católica, ser praticante dessa religião não é um requisito para ser contratado nem é garantia de ser escolhido para atuar como docente. O intuito da instituição é contar com profissionais que possam contribuir com seus saberes e aprendizados e não com um olhar de piedade, de favor para o estudante de comunidade, que é o perfil atendido. E por essas questões há quem se adapte ao estilo de trabalho e há os que não se adaptam e optam por saírem para trabalhar em outros locais.

Ao longo de todos esses anos, há profissionais que trabalham no colégio desde sua fundação, outros com mais de 10 anos de casa, alguns mais recém-chegados.

Conforme descreveremos mais a frente em outro capítulo, as turmas das quais acompanhamos as aulas virtuais, eram regidas por quatro professoras, sendo que as turmas de ensino fundamental tinham professores diferentes para as disciplinas de Educação Física, Ensino Religioso e Música.

No capítulo a seguir, iniciaremos uma discussão sobre o conceito de política educacional, um elemento fundamental para essa pesquisa. Além desse conceito, discutiremos sobre filantropia e educação e suas relações com o catolicismo, haja visto que essa especificidade é uma das características marcantes da instituição em que está voltada a pesquisa.

4 POLÍTICA EDUCACIONAL DO COLÉGIO AIACOM

A discussão presente nesse capítulo se refere a política educacional, para falar sobre ações e objetivos no que se refere à educação para intervir na sociedade.

Outro conceito relevante para a compreensão dessa pesquisa, é o de filantropia. Por ser um caso específico, algumas perguntas podem surgir e por isso incluímos também nesse capítulo discussões sobre a filantropia e educação e sua relação com o catolicismo. Que colégio é esse? Não é público, nem privado e sim filantrópico, sendo garantido legalmente, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 19, parágrafos 1º e 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do **caput** deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas. As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do **caput** deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996).

4.1 Política Educacional

Em continuidade ao trabalho, prosseguiremos nesse capítulo tratando do que se entende como política educacional. As discussões que serão apresentadas incluem exposições de leituras que investigaram especificamente documentos oficiais da instituição, que são o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Integrador do ano de 2022, visto que estes escritos nos permitem fazer uma leitura dos objetivos do colégio para com seus estudantes.

Pensem no que é considerado como política e depois no que é política educacional. No Dicionário Online de Português, a definição de política é a “Ciência do governo dos povos; direção de um Estado e determinação das formas de sua organização; mecanismo de orientação administrativa de Estados”. A ideia de política está ligada à uma forma de organização, tomada de decisões para o bem comum e a partir dessa compreensão, podemos pensar sobre o conceito política educacional que difere de política pública.

As políticas públicas são respostas, ações vindas do Estado para atender os problemas sociais (ARAÚJO; AGUIAR, 2010). Nesse sentido, entende-se que as políticas públicas são intervenções, diretrizes voltadas para resolver problemas sociais, atender as necessidades que são problemas sociais. E essas ações vindas do Estado manifestam-se em seus níveis federal, estadual e/ou municipal, em áreas diversas como saúde, educação¹³, segurança, cultura e outros.

Uma das formas de conceituar políticas educacionais é entendê-las como instrumento para formar um estilo de sujeito necessário numa sociedade (MARTINS, 1994, p.9, apud POLON, 2010, p.22). Isto é, medidas e ações para que a educação fazer uma intervenção nessa sociedade. Envolve organização da educação para formar pessoas que possam intervir na sociedade. Entretanto, vale ressaltar que essa organização nem sempre foi tão bem estruturada no Brasil.

A história e organização da educação no Brasil sofreu diversas mudanças. Nos tempos do Período Colonial, o sistema de educação brasileiro foi montado de maneira seletiva e acabou por excluir muitos grupos sociais. O interesse dos colonizadores portugueses era de explorar a riqueza do solo brasileiro e enriquecer Portugal, não havia preocupação com a educação dos residentes das terras brasileiras. Mesmo com a instauração de colégios católicos no país, os objetivos educacionais eram voltados para cumprir as metas que a economia daquele período demandava (PIANA, 2009). A configuração começa a ser mudada com a chegada da Família Real, pois, com a abertura dos portos e a expansão comercial, a realidade foi sendo modificada, e assim surgem os cursos superiores de Medicina, Engenharia, Direito e as escolas técnicas.

Na década de 1930 tivemos marcas como o crescimento da indústria e a urbanização, a criação do Ministério da Educação e Saúde e as primeiras universidades, o Movimento Escola Nova, com uma nova proposta de reconstruir o ensino brasileiro; a Constituição de 1937 que introduziu o ensino profissionalizante para os filhos das classes trabalhadoras (ARAÚJO; AGUIAR, 2010). Já nas décadas de 1960 e 1970, com o Período de Ditadura Militar, a política educacional sofre mais algumas mudanças, com ampliação do ensino de quatro para oito anos, surgem as

¹³ Um exemplo de política pública na educação é o Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, para alfabetizar jovens, adultos e idosos, para pessoas de todo o país, com prioridade para municípios que apresentassem altas taxas de analfabetismo.

agências que apoiavam a pesquisa e a pós-graduação. E as décadas de 80 e 90 foram marcadas pela manifestação do povo em retomar a democracia, pela Constituição de 1988 que destacava a gratuidade e universalização do ensino, desigualdades educacionais entre ricos e pobres, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (ARAÚJO; AGUIAR, 2010).

Não podemos deixar de esquecer que essas mudanças e reformas que marcaram as políticas educacionais no Brasil, foram influenciadas por crises e órgãos internacionais. Com a demanda da indústria, do mercado, das novas tecnologias, as políticas educacionais sofreram influências tanto internas (políticos, sociedade civil) quanto externas (órgãos internacionais, como o Banco Mundial) (POLON, 2010).

Ainda sobre as influências internacionais, segundo Libâneo (2016), a atuação de instituições internacionais que interferem nas políticas educacionais de países emergentes como o nosso, é uma ação que faz parte da globalização e servem para regular políticas e essa iniciativa origina-se no pós Segunda Guerra Mundial, quando o capitalismo é reorganizado. E o objetivo dessas instituições (Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial) é modelar, moldar políticas educacionais em formato de orientações, diretrizes e projetos e né na década de 90 que essas políticas se destacam com uma preocupação em utilizar a educação como uma forma de diminuir os impactos da pobreza (LIBÂNEO, 2016). O grande problema de tratar da educação como instrumento para amenizar a pobreza é que a escola é vista como o lugar de oferecer o mínimo, isto é, os conteúdos científicos e a criticidade são ignorados e o que impera é atender as demandas do mercado de trabalho. E se o objetivo é atender expectativas de mercado, a aprendizagem em seu sentido amplo é posta não como prioridade e sim como segunda ou terceira opção.

Nesse sentido, após descrevermos sobre algumas mudanças ocorridas nas políticas educacionais no Brasil, achamos importante trazer para o texto o quanto nosso país, sendo emergente, sofreu influências internas e externas que podem ser constatadas ao longo da história, nos currículos e nas políticas educacionais brasileiras.

Dando prosseguimento ao que se entende como política educacional, temos como referência Godoy e Polon (2016, p.5):

inicialmente, a política educacional pode ser entendida como as ações planejadas e implementadas (às vezes permanecendo apenas no papel como meta a ser cumprida) pelo governo com o objetivo de organizar,

direcionar, fomentar e ampliar o acesso à educação, estabelecer metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo. Toda política educacional tem caráter institucional, é estatal e carregada de intencionalidades.

Deste modo, entendemos que uma política educacional requer um conjunto de ações para serem efetivadas no que diz respeito ao âmbito da educação, para garantir acesso, permanência e os meios para que os estudantes alcancem o sucesso escolar e tais políticas carregam consigo objetivos e interesses de uma instituição de ensino.

Ainda que as autoras referenciadas acima entendam política educacional pelo viés da esfera pública e o colégio pesquisado não seja público, ressaltamos que é importante situá-lo no âmbito do Estado, visto que este deve seguir as determinações de educação estabelecidas pela LDB. Tal conceito está ligado à uma responsabilidade do Estado, que tem o dever de oferecer educação pública para seus cidadãos, conforme previsto no Art.4 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Todavia, a definição de política educacional pode ser utilizada para olharmos a configuração da política da instituição, que não é pública e sim gratuita e tem a necessidade de seguir as normas e orientações previstas nas legislações e propostas curriculares.

4.2 Documentos constituintes da política educacional do colégio: Projeto Político Pedagógico e Projeto Integrador

Se uma política educacional contempla atividades planejadas, metas e intencionalidades para ampliar o acesso à educação e formar alunos e cidadãos que possam atuar na transformação da sociedade, espera-se que seus objetivos estejam previstos em documentos que possam nortear suas ações.

Um documento de grande valor para as escolas, é o Projeto Político Pedagógico (PPP), que precisa ser construído e vivido por todos os integrantes de uma unidade de ensino:

“o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas. O projeto não é algo construído e em seguida arquivado, ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas” (VEIGA, 1998, p.1).

Esse projeto que está para além de uma listagem de planos, precisa assumir um caráter intencional, articulando os compromissos de interesses sociais e coletivos, colaborando com a formação de cidadãos atuantes e participativos, proporcionando uma organização do trabalho pedagógico na sala de aula e no colégio como um todo (VEIGA, 1998). Digamos que o PPP é “a cara da escola”, um dos itens que compõem sua identidade, uma espécie de documento norteador para o trabalho pedagógico.

Ao fazer leitura sobre o PPP do colégio, nos deparamos com os dois projetos divididos, um para a Educação Infantil e outro para o Ensino Fundamental, ambos datados em 2010.

O Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil, está ancorado nos fundamentos filosóficos Agostinianos que prezam a formação humana e cristã e nos princípios estabelecidos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)¹⁴. Esses princípios englobam o direito a brincar, o respeito à dignidade das crianças em suas diferenças, a socialização das crianças através de suas atuações e participações, os cuidados necessários à sua sobrevivência e desenvolvimento (BRASIL, 1998). Além de princípios, o colégio estabeleceu objetivos para a Educação Infantil, que são:

Educar para a amizade, para compartilhar, para a convivência fraterna, por meio de uma relação dialética e transformadora.

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de higiene e cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para a conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

¹⁴ Conjunto de orientações para contribuir com implementações de práticas educativas para as crianças da Educação Infantil.

- Conhecer algumas manifestações culturais que fundamentem e motivem demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas valorizando a diversidade (AIACOM, 2010, p.2).

A leitura e interpretação desses objetivos direcionados para a educação infantil, nos permite fazer a compreensão de alguns aspectos que são relevantes para a instituição e que foram observados durante a pesquisa (através da leitura dos documentos e no assistir das aulas). A ideia de uma relação e convivência fraterna, através da relação de diálogo, de transformação, que tem uma origem religiosa no que se refere a boa convivência é algo que a instituição preza e foi notado nas aulas com temáticas religiosas; a valorização de si de forma positiva e o trabalho e respeito com a diversidade também foram aspectos observados, muito presentes nas falas das professoras, principalmente em aulas que abordavam características da estética negra e diferentes manifestações culturais¹⁵. Outros aspectos prezados se referem ao conhecimento do próprio corpo, dos cuidados de higiene, demonstração de afeto (colo, abraço, toque, olhar etc.) entre adultos e crianças, ampliação das relações sociais (uma relação que antes era só com a família e se amplia para professores, colegas de turma, espaços físicos); a prática do brincar como uma das diversas formas de expressões; valorização das diferentes linguagens¹⁶.

A concepção de criança e de desenvolvimento infantil que o colégio acredita e trabalha, parte da ideia de que todas as crianças são sujeitas de direito e estão em processo de formação e a responsabilidade da escola é proporcionar condições para que os pequenos tenham seu desenvolvimento garantido em todos os aspectos (social, físico, psicológico). A base teórica na qual a instituição se referencia está ancorada nos pensamentos de Piaget, Vygotsky, Wallon e Paulo Freire, autores importantes para refletir sobre inteligência, aprendizagem, socialização, afetividade e criticidade.

¹⁵ Em dois objetivos do colégio para a Educação Infantil, estão incluídos aspectos para desenvolver uma imagem positiva de si e valorizar a diversidade. Ambos não falam sobre a cultura e estética negra no texto, mas esses objetivos foram encontrados materializados nas aulas e no projeto integrador.

¹⁶ Nas aulas, notamos a presença das diferentes formas de trabalho com as linguagens, já que as professoras apresentavam não só a oralidade (livros, cantigas, etc) como também brinquedos recicláveis, desenhos, danças, músicas e outras linguagens como formas de expressão, comunicação e aprendizado.

Um fator respeitável descrito no PPP refere-se à escola como um espaço para construção de aprendizagens e não para guarda e assistência. Essa demarcação do lugar e da função social da escola deixa explícito que ela não é um local que tem objetivos assistencialistas, que é uma instituição filantrópica com um projeto de educação e de perfil de aluno bem estruturado. Não se coloca como um espaço de depósito de crianças, não tem o interesse de fazer caridade para crianças pequenas em condições de vulnerabilidades sociais sem preconizar planejamentos pedagógicos, e sim prioriza uma educação infantil que proporcione aprendizagens através das brincadeiras e atividades lúdicas.

No decorrer do texto do projeto, estão descritos o regime de funcionamento (organização conforme as faixas etárias), espaço físico (quantidade e metragem das salas), espaços complementares (banheiros, pátio, cozinha, vestiário, sala da supervisão, sala da direção, secretaria e outros), a titulação acadêmica dos integrantes da direção, supervisão e docentes, estabelecimento de dias na semana para o planejamento pedagógico das professoras.

Outro item presente no PPP é denominado de “A relação educador/criança”, na qual o colégio entende que o educador é o adulto referência para o estudante e as relações entre educador e educandos estão pautadas nos princípios da filosofia de Santo Agostinho, divididas em quatro eixos. São estes: Pessoal (trata da pessoa como ser único que é chamada a se constituir como alguém feliz e realizado); comunitária (indivíduos que nascem e crescem numa comunidade; fraternidade, o amor, a amizade e a solidariedade são caminho para a vida em comunidade), crítico-transformadora (conhecer a realidade com um espírito crítico, tentar transformá-la) e transcendente (busca por algo que dê sentido, algo que possa transcender a própria realidade). Esse último eixo que trata do ser transcendente parece ser um pouco complexo e foi possível visualizá-lo nas aulas em que as temáticas tinham um cunho religioso para abordar temas como Campanha da Fraternidade, Quaresma, Páscoa, fraternidade, união.

Já no final do texto do PPP, encontramos informações sobre a organização do cotidiano (horário e faixa etária) e do planejamento pedagógico dos docentes, as áreas de conhecimento contempladas¹⁷ e as formas de avaliação¹⁸.

¹⁷ As áreas de conhecimento contempladas são: Linguagem Oral e escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Movimento e música e Artes visuais.

A partir da leitura e análise do PPP da educação infantil, constatamos que o projeto é muito bem escrito e elaborado, com aspectos que são previstos no texto e observados no cotidiano. O que chama atenção é que o documento fala brevemente sobre o trabalho com a diversidade, mas não há registros sobre o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Entretanto, ainda que não esteja exposto no PPP, observamos a inserção do trabalho com a educação das relações étnico-raciais nas aulas assistidas e no texto do Projeto Integrador. Consideramos importante a demarcação dessa temática no texto do PPP, visto que, ele é o principal documento que mostra a proposta e o interesse da escola e é também previsto na LDB¹⁹.

No que corresponde ao Projeto Político do Ensino Fundamental, ele está amparado em referenciais que direcionam o fazer pedagógico do colégio com base na filosofia agostiniana²⁰ e nos documentos educação brasileira. Nesse texto do projeto para o ensino fundamental, aparecem algumas perguntas para que a equipe de profissionais da escola possa refletir sobre o que é educação, o que é ser educador, sobre a escola imersa numa realidade que pode influenciar e ser influenciada, dentre outras interrogações. Nota-se que nesse texto há mais provocações para serem pensadas, refletidas.

Como marco educativo da escola aparece a filosofia de Santo Agostinho, que tem os princípios cristãos como alicerce. Nesse sentido, o projeto prioriza cinco dimensões que são: Pessoal – cada pessoa é um ser único, é chamada a se construir como alguém feliz; Comunitária – toda pessoa cresce numa comunidade, o outro auxilia no seu processo de desenvolvimento; Crítico-transformadora – conhece a realidade para com criticidade transformá-la; Transcendente – busca pelo “algo a mais”, busca a Deus; Cosmo-ecológica – respeito, cuidado, preservação da vida e natureza (AIACOM, 2010). Essas dimensões priorizadas pelo colégio foram

¹⁸ O colégio não utiliza provas para a Educação Infantil. A avaliação é feita por acompanhamento e registro.

¹⁹ O artigo 12 da LDB mostra que os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996)

²⁰ Conforme consta no documento do colégio, em 1998 chega à instituição o livro “Projeto Educativo Agostiniano: Linhas gerais em busca da unidade”. Esse livro é resultado de um grupo de educadores e demais representantes de colégios agostinianos no Brasil e serviu de referência para elaborar a proposta pedagógica da instituição.

percebidas nas aulas assistidas. Há uma preocupação em falar de solidariedade, respeito e amor ao próximo, do cuidado com a natureza, de princípios estimados pela religião cristã católica²¹.

Um aspecto importante nesse documento é que o colégio tem conhecimento de que seu público atendido é oriundo de realidades complexas e desiguais e tem um objetivo de perfil de aluno que quer formar:

Deseja-se formar um sujeito crítico, analítico, que compreenda o mundo que o rodeia e, para isso, o processo de escolarização deve centrar-se no conhecimento do mundo em seus diferentes aspectos: científicos, sociais, políticos, matemáticos, linguísticos, religiosos, incluindo as regras, normas e leis que regem esse mundo e que orientam a vida em comunidade. (AIACOM, 2010, p.14)

A partir da observação desse perfil de estudante almejado, estima-se que estudantes os sejam criativos, críticos, que sejam capazes de realizar ações transformadoras. E assim é possível perceber que uma das intencionalidades da política educacional do colégio é a construção da criticidade e a articulação e organização para que seu corpo discente possa realizar ações transformadoras na sociedade.

Chegando ao final do texto do projeto, nos deparamos com algumas informações que apresentam um breve histórico da instituição, os instrumentos de avaliação²² e as formas de comunicação. Assim como o PPP da educação infantil, o do ensino fundamental é igualmente bem escrito, com algumas questões mais reflexivas no corpo do texto, trata da importância de aprender a lidar com pessoas diferentes, mas não há considerações sobre o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

4.3 Projeto integrador

²¹ E sobre a dimensão que trata de aspectos religioso, elas aparecem com mais frequência no ensino fundamental pois as turmas têm uma disciplina de ensino religioso.

²² No Ensino Fundamental do colégio, a avaliação acontece através de provas, pesquisas, testes, trabalhos individuais ou em grupos, dentre outros.

Conforme colocamos anteriormente, acreditamos que além do PPP, o projeto integrador é um item importante incluído na política educacional do colégio e por isso apresentá-lo e descrevê-lo, é necessário para que conheçamos um pouco mais o estilo de trabalho dessa instituição. O trabalho com projetos está incluído como forma de trabalho no colégio desde seus primeiros anos de funcionamento e a pedagogia de projetos faz parte dessa proposta.

A pedagogia de projetos como metodologia de trabalho aplicada nas unidades escolares, possibilita uma atuação participativa tanto nas escolas quanto em outros espaços da sociedade, pois o docente assume a função de mediador para que os alunos possam buscar informações, aprender, questionar (SANTOS LEAL, 2018).

E segundo consta na história da instituição, o trabalho com projetos é um fator importante:

Então assim, a gente primeiro, a gente trabalha com a questão da pedagogia de projetos, a gente trabalha com a questão da interdisciplinaridade, não é abrir a caixinha da matemática “pera aí que eu vou fechar e agora vou abrir a caixa da ciência. Isso não existe, o mundo ele é um mundo que dialoga com o todo o tempo todo. Então a gente não tem que aprender fragmentado (Trecho da entrevista. SANTOS. Rio de Janeiro, jul.2022)

A pedagogia de projetos tem caráter interdisciplinar, permitindo que os conteúdos dialoguem nas diversas disciplinas, além dessa pedagogia possuir intencionalidades para que os estudantes possam construir conhecimento.

Todo ano um tema é desenvolvido por toda a unidade escolar e neste ano de 2022 o projeto foi chamado de “Diálogos entre Sabedorias e Consciências Populares”. O objetivo do projeto vigente nesse ano é traçar um caminho para pesquisa e investigação sobre a produção de diferentes saberes elaborados ao longo da história, tendo como perspectiva cultura popular e científica (AIACOM, 2022). E para o desenvolvimento desse projeto, foram elaboradas três unidades.

A primeira unidade, “A Cultura Popular na Construção dos Saberes da Humanidade”, apresenta a cultura como algo que não é universal e está ligada a identidade, crenças, conhecimentos; do saber da ciência articulado com o saber do senso comum; dos saberes populares como artesanato, chás etc. Apresenta os dois saberes (científico e popular) não como um em posição superior ao outro, mas como complementos. E para trabalhar essa unidade os conteúdos sugeridos são:

- As tradições orais e a valorização da memória.

- O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.
- Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.
- Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.
- Manifestações culturais brasileiras: bumba meu boi, maracatu, caboclinhos, carnaval, ciranda, coco, terno de zabumba, marujada, reisado, frevo, cavallhada, capoeira.
- As ações das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.
- O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais (AIACOM, 2022, p.13-14).

A segunda unidade “Cultura e Conhecimento: diálogos para um mundo sustentável”, trata da necessidade de mudanças bruscas nas formas de viver para equilibrar o planeta, apresenta um trecho da carta escrita pelo Papa Francisco, “Carta Encíclica Laudato Si”, em que discute sobre o cuidado com o Planeta Terra, a casa comum; chama atenção para a compreensão do papel da cultura para o desenvolvimento sustentável. Os conteúdos sugeridos são:

- As questões históricas relativas às migrações e as relações dos seres humanos com o meio ambiente.
- Matéria escura/energia escura.
- O surgimento do oceano.
- Os reinos dos seres vivos.
- Condições climáticas da Terra.
- Meio ambiente: conhecer para preservar
- Indígenas e sua relação com o meio ambiente.
- Cultura agrícola e os malefícios quanto ao uso de agrotóxicos.
- Povos ribeirinhos, pescadores, lavadeiras e suas singularidades socioculturais.
- Amazônia: Quebradeira de coco babaçu.
- Lendas do folclore brasileiro: Um diálogo com a natureza.
- Chico Mendes: A voz da floresta e dos seringais.
- Cantigas populares (AIACOM, 2022, p.19-20).

Já a terceira unidade “Heranças Culturais: Tecendo Caminhos de Resistência”, tem como objetivo reconhecer as heranças deixadas pelos ancestrais que constituíram os saberes populares e científicos da cultura brasileira. Nessa unidade, o texto do projeto enfatiza que reconhecer a nossa ancestralidade e herança africana é um ato de resistência em meio as marcas deixadas pelo eurocentrismo e pela colonização. A palavra resistência é utilizada no sentido de força e ressignificação da história de africanos e africanas que se mobilizaram contra a opressão. Nesse sentido, as heranças culturais podem ser interpretadas como um conjunto de práticas deixadas pelos ancestrais e que foram mantidas pelas gerações, através de cantos, danças, culinária, arte e outros.

Uma questão relevante no texto dessa terceira unidade é o amparo na Lei 11.645/2008, que altera a LDB 9394/96 em que oficializa a obrigatoriedade da temática da história afro-brasileira e indígena. O texto reconhece que o cumprimento da legislação favorece para romper com práticas preconceituosas, concede espaço as narrativas ancestrais.

Os conteúdos sugeridos são:

- O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo.
- Heranças culturais: afro-brasileiras e indígenas.
- Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.
- Ancestralidade e tradição oral: a valorização da memória.
- A capoeira: o seu processo histórico e o reconhecimento em território brasileiro.
- O lundu: ritmo que influenciou o samba, e a influência dos ritmos e instrumentos musicais da cultura popular ancestral no Brasil.
- Sabedoria dos povos ancestrais e a ciência.
- Personalidades da resistência negra e indígena (Abdias do Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Nelson Mandela, Tereza de Benguela, Santa Anastácia, Dandara dos Palmares, Bell Hooks, Ângela Davis, Zezico Guajajara, Akilah Raawiya, Ailton Krenak, entre outros).
- Lugares de resistência negra e indígena (Quilombos urbanos e aldeias urbanas, Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira, Cais do Valongo, entre outros) (AIACOM, 2022, p.31-32).

Através da leitura desse projeto, observamos que a instituição faz uma organização desde o processo de seleção para o ingresso na unidade escolar até o desenvolvimento dos conteúdos contemplados. Notamos que os projetos têm intencionalidades bem estruturadas para serem desenvolvidas com seus estudantes e o trabalho com projetos parece ser um facilitador para a construção de conhecimentos de forma interdisciplinar.

Como havíamos explicado na introdução dessa pesquisa, tivemos algumas restrições para estar presencialmente no campo, por conta da pandemia da covid-19 e com isso não foi possível acompanhar as aulas presenciais para olhar como eram tratados e estudados os conteúdos previstos no projeto integrador. Sendo assim, passamos a observar o tratamento e desenvolvimento desse projeto, de forma virtual.

A partir dos registros escritos e fotográficos publicados no site e no Facebook do colégio, notamos que os conteúdos sugeridos e propostos no texto do projeto integrador com o tema “Diálogos entre Saberes e Consciências Populares”, foram desenvolvidos e tiveram culminâncias ao longo desse ano em feiras literárias,

mostras pedagógicas e artísticas, festa junina, feira de conhecimento e cultura. Com base nesses registros, parece ter tido uma mobilização das turmas e dos docentes em fazerem pesquisas, leituras e estudos na perspectiva da cultura, nas práticas ecológicas e sustentáveis e saberes relacionadas às manifestações culturais.

Na festa junina, as danças apresentadas tiveram como temas: As Quebradeiras de Coco do Babaçu, Dança do Coco de Roda, Cirandeiros, Jongo, Festejos nordestinos e outros.

A “Feira de conhecimento e cultura”, reuniu trabalhos dos alunos do ensino fundamental feitas em nas maquetes, murais e apresentações artísticas, abordando os desafios para ter um desenvolvimento sustentável diante das mudanças culturais da humanidade, com amostras de possibilidades e soluções que trazem benefícios para o meio ambiente.

Já a “Mostra artística e pedagógica da Educação Infantil”, que teve o folclore como tema, abordou lendas, brincadeiras regionais, cantigas populares que faziam menção aos saberes populares, à preservação do meio ambiente e a oralidade.

A feira literária também seguiu e dialogou com o tema integrador desse ano, buscando investigar a produção de saberes que foram acumulados ao longo da história, incluindo saberes literários da literatura infanto-juvenil que inspiravam o colégio. Alguns títulos literários expostos foram “O Pequeno Príncipe Preto”, “Coisas de índio”, “Malala e seu lápis mágico”, “Bruna e a galinha d’Angola”.

Além dessa variedade de apresentações dos temas contidos no projeto integrador, um outro quesito interessante é que em todos esses eventos havia produções dos alunos (desenhos, pinturas, recorte e colagem, danças, cantos, maquetes) e a presença e prestígio dos responsáveis e familiares.

4.4 Filantropia e Educação

Conforme escrevemos no início desse capítulo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional autoriza o funcionamento de instituições de ensino filantrópicas e cabe explicitar que o trabalho com filantropia existe não só na educação como também por exemplo, na saúde e demais áreas.

O termo filantropia está relacionado a uma ação humanitária e é uma prática antiga na história, desde a Grécia antiga. A expressão filantropia foi compreendida por Aristóteles como um vínculo, uma forma de amizade entre os homens, já Platão entendeu a filantropia amparada em aspectos como ajuda e hospitalidade (ABBAGNANO,2000, apud FIM, 2016, p.11).

De acordo com Escorsim (2008) a ideia de ajudar o outro surge na sociedade civil, as comunidades rurais na Europa já se ajudavam no período do Feudalismo, através da produção de bens para consumo e organização para a segurança local e essa prática de auxiliar seu próximo foi legitimada pela Igreja Católica, que orientava seus fiéis a exercerem bons costumes morais através da caridade e amor ao próximo.

E por falar em atuação das igrejas na Europa, os religiosos eram vistos como os que deveriam servir a Deus e aos pobres, suas instituições religiosas eram as que possuíam o domínio do conhecimento; dar esmola, fazer caridade estavam vinculados à salvação e ao perdão dos pecados para membros de classes privilegiadas. E assim, as igrejas e conventos com seus poderes políticos puderam amparar os mais pobres e prestar-lhes assistência (GESÚ; KOGA; GIMENEZ, 2020).

E por falar em caridade, é preciso entendê-la de forma diferente de filantropia, ainda que tenham definições parecidas. A caridade, conforme foi dita acima, está muito relacionada à uma prática cristã, a ideia de doar-se sem esperar algo em troca, de ajudar os mais necessitados, enquanto a filantropia está ligada também à um sentido humanitário de ajudar as pessoas que mais necessitam, porém não exclusivamente é vinculada aos valores teológicos e religiosos e sim humanos, sociais, independente de condições sociais e religião.

No Brasil, no século XVIII, a filantropia e a assistência social estavam interligadas às práticas de caridade, necessitavam de ações voluntárias das instituições religiosas que atendiam idosos, crianças órfãs e abandonadas e demais necessitados (ESCORSIM, 2008). Nota-se que até um determinado período da história, a assistência social não possuía laicidade, dependia muito das organizações religiosas. Destacamos como uma das primeiras instituições de filantropia as Santas Casas de Misericórdia, que eram hospitais ligados à Igreja Católica, que cuidavam de crianças e bebês abandonados, idosos, doentes, que realiza atendimentos até hoje. Com esses fatos revelados, relembramos que a

presença e atuação da Igreja Católica no Brasil é muito antiga, desde o período colonial.

A partir de 1930, com o governo de Getúlio Vargas, o Estado brasileiro começa a acompanhar as obras de assistência, com a criação do Conselho Nacional de Serviço Social²³ (ESCORSIM, 2008). Eis que o Estado se mobiliza para tentar diminuir os danos causados pela pobreza e pela miséria.

Para pensar sobre a filantropia é preciso situá-la num setor social. O primeiro setor seria composto pelas funções e atividades do Estado para a sociedade, o segundo setor é representado pela iniciativa privada com objetivo de obter lucros (FERNANDES, 1994 apud SILVA, 2010, p.1302). Já o terceiro setor corresponde a organizações que tem o intuito de oferecer benefícios para a coletividade, não são representantes do estado, tem a natureza privada, mas não tem como meta adquirir lucros (SILVA, 2010). Embora não tenham como finalidade obter lucros, é fato que grandes empresas e empresários de grande porte se interessam em apoiar e investir nesse setor para reduzir o valor dos impostos que pagam ao Estado (FIM, 2016).

E fazem parte desse setor as Organizações Não-Governamentais (ONGs), diversas organizações sociais e entidades privadas que atuam em creches, escolas, hospitais, projetos que oferecem ensino profissionalizante, entre outros.

O trabalho das instituições filantrópicas, na maior parte das vezes, está voltado para atender um grande número de pessoas que possuem necessidades diversas (FIM,2016). A maioria dessas instituições desenvolve trabalhos para um público marcado por exclusões e vulnerabilidade, como por exemplo crianças em situação de rua, crianças e jovens de periferia que vivem condições precárias, dentre outros.

Ainda sobre o trabalho das instituições de ensino filantrópicas, cabe ressaltar que ele é permitido pela legislação nacional, conforme consta no Art.19 da LDBEN, onde consta que as instituições de ensino estão divididas em: públicas, privadas e comunitárias. As instituições públicas são as administradas pelo poder público (a nível municipal, estadual e federal) e as instituições privadas são “as mantidas e organizadas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (BRASIL, 1996).

²³ O Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) era um órgão público que decidia sobre o repasse de recursos, para entidades sem fins lucrativos, criado pelo Decreto-Lei nº525, de 1º de Julho de 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-525-1-julho-1938-358399-publicacaooriginal-1-pe.html>

Esse mesmo Art.19 em seu § 1º e 2º expõe que essas escolas de natureza privada podem ser ainda confessionais ou filantrópicas. Essas escolas caracterizadas como filantrópicas precisam estar enquadradas numa legislação, que é a Lei 12.101/2009 alterada pela Lei 12.868/2013²⁴, pois ela trata da concessão de certificação de entidades beneficentes que atuam na área da saúde, educação e assistência social.

Assim, compreendemos que como as demais instituições públicas, as privadas, confessionais e mais especificamente filantrópicas, possuem autonomia e permissão para o funcionamento, porém devem seguir normas e orientações da legislação de educação brasileira.

²⁴ Essa legislação trata da certificação das entidades beneficentes que estão em atuação na educação, saúde e assistência social; no que se refere à área da educação, a legislação também inclui regras tratando da distribuição de bolsas de estudo tanto na educação básica quanto no ensino superior, de adesão às normas do Plano Nacional de Educação, dentre outros aspectos (BRASIL,2013).

5 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEI 10.639: A APLICABILIDADE NA INSTITUIÇÃO

Pensar a educação das relações étnico-raciais representa mudanças nos conteúdos, no currículo escolar e na formação de professores. Queremos neste capítulo, analisar como a legislação é inserida no colégio em questão, apresentando a lei 10.639/03²⁵ e as Diretrizes, que surgem para legitimar saberes e conhecimentos como iniciativas políticas de reparações históricas no Brasil. Ao longo do capítulo, pretendemos aproveitar das orientações que constam no texto das diretrizes para usufruí-las como roteiro para analisar como acontece a educação das relações étnico-raciais no colégio.

A intenção dessa legislação e das diretrizes que serão apresentadas a seguir, é promover maior visibilidade à história e cultura de grupos que foram marginalizados no processo histórico do país, como foi o caso das pessoas negras e dos povos indígenas, incluindo-os nos currículos da educação básica.

5.1 A Lei 10.639/03

A referida Lei 10.639 foi sancionada em 2003, sendo fruto de mobilizações políticas de sujeitos negros e negras brasileiras para incluir a cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Ela altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,1996), determinando que:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

²⁵ Altera a Lei nº 9.394, de 1996, incluindo no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. E a lei 11.645 altera a Lei nº 9.394, de 1996, incluindo o currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Com a aprovação dessa legislação, compreendemos que há a possibilidade de ampliação de temáticas no currículo escolar, contemplando a história da África e dos africanos que foram trazidos para o Brasil no período de colonização. O intuito é legitimar e valorizar a importância histórica desses sujeitos para a constituição do povo brasileiro e isso requer estudos aprofundados sobre o tema e uma mudança de postura no sentido de abandonar valores e ideias preconceituosas. Ter uma lei como essa é um ganho, mas é no cotidiano da sala de aula que poderemos avaliar os frutos dessa iniciativa (FARIAS, 2015)²⁶.

São aproximadamente quase vinte anos de existência da lei e ainda há desafios e entraves para cumpri-la, por diversos motivos, dentre eles a falsa ideia de uma democracia racial, da fala de “somos todos iguais”. Essa sensação de existência de relações harmônicas entre os grupos étnico-raciais, como é o caso de brancos e negros, conseguiu se instalar dentro do ambiente escolar e serve de apoio para invisibilizar a proposta da lei. Ainda nos esbarramos em algumas falas de profissionais que atuam na escola, dizendo que essa lei é somente mais um conteúdo para o currículo escolar, “mais trabalho para cumprir”. E a aplicabilidade da legislação vai além da recomendação do Ministério da Educação. Para garanti-la é preciso também que o corpo docente a acolha e coloque-a em prática.

Ao pensarmos nos direcionamentos e apontamentos derivados da legislação, podemos refletir: que lugar ela ocupa nas nossas escolas? Eis algumas questões provocadas pela professora Nilma Lino Gomes, importante referencial teórico para discutir as relações raciais no Brasil.

A questão que considero mais séria e passível de uma profunda reflexão é: será que nossas crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos que frequentam a escola, na atualidade têm contato com outras imagens e com a história dos africanos escravizados vista na perspectiva da luta e da resistência negras? Será que nossos alunos e alunas, ao passarem pela escola básica, hoje, tem a possibilidade de estudar, conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre o continente africano: Na formação inicial dos docentes, nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, a discussão sobre a questão racial brasileira e sobre o continente africano de ontem e hoje se fazem presentes? (GOMES, 2008, p.76).

²⁶ A dissertação de Farias (2015) auxilia a observar como foi a implementação da Lei 10.639/03 no município de Belford Roxo/ RJ, com foco nos anos iniciais, analisando o posicionamento dos professores do 1º ao 5º ano da rede municipal de Belford Roxo, em relação as questões étnico-raciais. A pesquisa colabora para refletir sobre a inserção da legislação em questão nas escolas, da falta de interesse de gestores em investir em ações de implementação da lei, da forma como o ensino de história e cultura afro ainda são associados à projetos em datas específicas, como o feriado da Consciência Negra.

Outras perguntas podemos fazer. Que mudanças a lei pode trazer para os contextos e conteúdos escolares de forma que não seja no sentido de ser mais uma obrigação para se cumprir? Nossas escolas apresentam escritores, intelectuais, artistas, educadores e demais profissionais afro-brasileiros ou a eles só cabem papéis estereotipados que os colocam em lugar de servidão e pobreza? Nossos profissionais de educação, tem adotado posturas que propiciam diálogos sobre identidades negras, atuação de pessoas negras em diversas esferas da sociedade?

As indagações acima elaboradas nos instigam a olhar para a realidade da educação básica e para os cursos de formação de professores e tentar identificar se é possível encontrar respostas para o que está sendo questionado. Se as respostas forem negativas, o que pode ser feito?

Perante os desafios para o cumprimento da lei, ainda que ela não seja tão recente, precisamos considerar que ela é um marco importante para a política educacional brasileira e para as escolas porque demarca discussões e conteúdo que durante anos foram silenciados. Vale ressaltar que integrantes do Movimento Negro e demais educadores militantes já se mobilizavam para inserir a pauta racial e a história e cultura afro-brasileira e africana muito antes da promulgação da legislação.

Com base nas observações feitas das aulas assistidas nas turmas observadas, verificamos que há uma preocupação em incluir as temáticas afro-brasileiras, africanas e indígenas no currículo do colégio. Em algumas turmas a inserção é expressivamente maior e em outras menor. Constatamos inicialmente que as professoras das turmas que acompanhamos, possuíam domínio de conhecimento sobre os conteúdos apresentados, tanto em temáticas gerais quanto nas com recortes étnico-raciais.

Notamos que uma das formas de cumprimento e aplicabilidade da lei 10.639, apresenta-se nas atividades e conteúdos propostos que visualizamos no capítulo anterior no qual mostramos as sugestões de conteúdos previstos no projeto e majoritariamente pelo viés da literatura infantil e principalmente na Educação Infantil. Conforme foi exposto no capítulo anterior, a Educação Infantil do colégio segue uma proposta de priorizar aprendizagem das crianças através das brincadeiras e atividades lúdicas, e por isso não faz uso obrigatório de livros didáticos e provas escritas para a progressão para o Ensino fundamental, privilegiando além das brincadeiras e ludicidade, os livros infanto-juvenis.

Cabe enfatizar que havia uma junção das temáticas raciais com outros conteúdos, isto é, a partir dos protagonistas negros e negras apresentados nas histórias, as docentes tratavam não só da construção de uma identidade étnico-racial como também adentravam nos conteúdos de alfabetização, famílias silábicas, fases do desenvolvimento humano e outros. Alguns exemplos dos títulos apresentados em aulas são “O cabelo de Cora”, “Menina bonita do laço de fita”, “A doce princesa negra”, dentre outros. Além dos livros, lendas eram contadas através de vídeos, uma delas era “A lenda da Mandioca”, narrativa de origem indígena que tratava sobre a mandioca. Através dessa lenda, a professora faz uma breve explicação sobre os povos indígenas serem os primeiros habitantes do Brasil, mostra imagens de produtos naturais usados por esses povos, como o urucum.

A escola é um local de construção de conhecimento e tem como uma das suas responsabilidades enfrentar e erradicar preconceitos e o trabalho com títulos literários que contemplem diferentes grupos sociais e raciais, possibilita o rompimento de muitos estereótipos. A literatura infantil permite que as crianças possam se tornar leitoras indagadoras, curiosas, tenham suas emoções despertadas. Essa literatura vinculada as relações étnico-raciais se empenham para valorizar a população negra e suas culturas. Incluir essa literatura na escola desde as crianças pequenas é uma forma de permitir que o fazer pedagógico valorize as identidades e o respeito as diferenças, auxiliando as crianças a se olharem e construírem suas identidades e até mesmo se identificarem com os personagens ou notarem semelhanças de pessoas de seus círculos familiares com os integrantes das histórias (SANTOS; ADORNO; SOUZA, 2021).

Retomando as observações das aulas assistidas, destacamos a fala de duas professoras da Educação Infantil, de crianças com idades entre 3 e 5 anos, que durante as aulas em que apresentavam literaturas infantis com protagonismo negro, se auto classificavam como negras. Essas docentes afrodescendentes foram as que verbalizaram seu pertencimento étnico-racial; em alguns dias elas utilizavam turbantes nos cabelos, diziam o quanto esse objeto representava grande significado para elas, explicando e mostrando através de fotos homens e mulheres usando turbantes de diferentes formas; uma professora em especial definiu seu cabelo como crespo, tocou-o, exaltando a beleza dos fios crespos e cacheados, expressando falas de valorização dos traços físicos negros. Mesmo com crianças pequenas é eficaz e imediato falar de como são positivas as diferenças étnicas desde a

educação infantil, já que ainda que elas tenham pouca idade conseguem perceber as diferenças (CAVALLEIRO, 2020).

Tais afirmações vindas dessas docentes são consideráveis, pois, a construção de uma identidade negra de forma positiva num país como o Brasil, ainda não é algo totalmente abrangente (GOMES, 2003). Ainda nos deparamos com crianças negras que sentem vergonha de seus cabelos crespos e de sua cor, por ouvirem desde muito cedo, comentários negativos que inferiorizam e desqualificam pessoas negras. Quando a escola consegue dar um passo na construção dessa imagem positiva sobre o que é ser negro, ela colabora com o rompimento de determinadas práticas racistas.

Para além da lei 10.639, nossas instituições de ensino contam com outro documento que conduz os envolvidos na educação a trabalharem em favor de uma educação que esteja voltada para as relações étnico-raciais, na qual veremos a seguir.

5.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, configuram-se como um documento norteador, aprovado e divulgado em 2004, tendo como redatora a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, voltado para professores, gestores, responsáveis de estudantes, entre outros sujeitos e instituições que trabalham com educação. Não achamos que as diretrizes sejam um modelo, porque tal palavra soa como algo pronto que não é possível mudar, flexibilizar.

Acreditamos que as diretrizes sejam orientações, caminhos, possibilidades bem estruturadas para solidificar o trabalho pedagógico, já que quando falamos em educação estamos lidando com pessoas, sistemas de ensino, realidades diversas que estão em constante movimentação, tanto na esfera pública quanto privada. Tendo em vista essas orientações, tomaremos os tópicos abordados no texto das diretrizes como roteiro para analisar a forma como a educação das relações étnico-raciais são tratadas na instituição para a qual observamos.

A partir das diversas demandas da população negra em diferentes esferas da sociedade brasileira, as diretrizes buscam ofertar respostas na área da educação através de ações concretas como a política de ações afirmativas para reparar, reconhecer e valorizar sua história e identidade (BRASIL, 2004).

E para que essas políticas públicas de Estado, tanto institucionais como pedagógicas, referentes às reparações e valorização da identidade e cultura negra possam alcançar sucesso é preciso que se tenha condições materiais, intelectuais, físicas e afetivas quanto ao ensino e aprendizagem (BRASIL, 2004). Isso quer dizer que para que essas políticas alcancem solidez, enquanto instituições de ensino precisamos de materiais (livros, revistas, visitas guiadas, exploração e conhecimento dos espaços públicos e históricos da cidade, como por exemplo Cais do Valongo, Pequena África, reservas indígenas, comunidades quilombolas etc.). Conhecer, explorar e ir além dos espaços físicos da escola. Conhecer expressões e manifestações culturais produzidos e interpretados por artistas negros; ler, estudar as produções de intelectuais negros e negras e de docentes da educação básica que estão no chão da escola, lutando para transformar minimamente a realidade escolar; valorizar e acolher alunos e professores.

Outra forma de obter êxito com as políticas acima mencionadas é por meio da reeducação das relações entre negros e brancos, o que no texto das diretrizes é considerado como relações étnico-raciais (BRASIL, 2004). Por esse viés, as relações étnico-raciais seriam uma reeducação entre negros e brancos, entendendo reeducar como mudar, alterar a forma de educação posta anteriormente. Então, se antes essa relação estava pautada numa noção de superioridade de um grupo racial sobre outro, a proposta da reeducação é mudar essa visão, tratando de respeito, valorização e aceitação, sem prevalecer a inferiorização de um determinado grupo racial.

Embora tenhamos progredido no que se refere às construções de políticas reparatórias, no Brasil ainda permanece a tensão e a manutenção de um padrão estético e cultural, que é branco e europeu (BRASIL, 2004). Mesmo nosso país contendo mais de 50% da população negra, essa tensão, os estereótipos racistas e as desigualdades raciais existem e temos como exemplos as imagens construídas e internalizadas sobre os meninos negros como agressivos, malandros; imagens construídas sobre mulheres negras como extremamente fortes ou demasiadamente sensuais, como “cabelo ruim ou duro” dentre outros. E muitas vezes esse corpo

negro que não é visto como padrão, como belo, sofre com ofensas e “brincadeiras” num tom muito racista, conforme está a seguir:

[...]A gente precisa inquietar esse espaço pra essa realidade. Por exemplo, vou te dar um exemplo do cotidiano. Semana passada um aluno do 5º ano integral fez uma piada com o cabelo da menina, da Tássia, que é negra. Acabou com ela. Até ontem, olha que interessante como ele aprendeu. Eu chamei, “não tia, é que ela não me falou que era pra brincar assim”. Eu falei “não”. Parei tudo e falei que a aula ia parar. Não dei bronca. Parei a aula toda, conversei, expliquei a situação. Mas só que eu achei muito legal que eu vi que ele se arrependeu. Ele “desculpa, desculpa”. Eu falei assim “a gente não pode ver uma situação dessa porque é com outro e não se incomodar, não se inquietar.” Então assim, pra essa temática a gente precisa fazer do cotidiano um espaço de educar, sabe (Trecho da entrevista. SANTOS. Rio de Janeiro, jul.2022).

Segundo Gomes (2003), o cabelo é um item do corpo que é muito visível e ele pode ser uma das formas de conhecer e entender a identidade negra, uma possibilidade de trabalho com a questão racial dentro do espaço escolar. É evidente que o ideal seria que meninas negras não passassem por constrangimentos como o acima destacado, porém, mesmo que situações como essas ainda ocorram, cabe aos educadores que intervenham e aproveitem para trabalhar em prol da desconstrução de estereótipos como estes e coloquem em debate as pautas raciais seja pelo viés da cultura, da história, da estética e das demais áreas. E ainda, como bem disse a entrevistada, se apossar dessas situações do cotidiano para intervir educando, utilizar sua função de educador para romper com o silêncio e a omissão.

Desconstruir e abandonar esses estereótipos é uma das formas de combater o racismo e essa ação combativa é outro fator chave que consta no texto das diretrizes, chamando atenção para o fato do racismo não ser exclusividade da escola, mas pode se perpetuar nesse espaço educacional (BRASIL,2004). Ainda que o racismo não nasça na escola, muitas vezes é nessa primeira instituição não doméstica e de ensino formal, que as crianças frequentam e podem sofrer na pele essa forma de opressão, visto que esse pode ser o primeiro espaço onde as diferenças possam ser vividas e apresentadas num contexto de maior amplitude.

De acordo com Gomes (2003, p.170), a escola se caracteriza como um espaço onde compartilhamos saberes e conhecimentos, mas também um local que reproduz preconceitos, dentre eles os raciais. Se nesse espaço educador ainda convivemos com a persistência do racismo, há também a possibilidade de romper com ele, mediante inúmeras ações tanto políticas quanto pedagógicas.

Se a escola pretende alcançar bons resultados no que se refere ao combate e desconstrução do racismo, é urgente que não ajam com base no improviso (BRASIL, 2004). O não improvisar significa priorizar espaços e tempos para planejamentos, projetos pedagógicos, para que os professores possam estudar os conteúdos sobre a cultura e história africana, afro-brasileira e indígena, para assim adquirirem conhecimentos para abandonarem falas e práticas preconceituosas. Os profissionais da educação precisam estudar, superar a mentalidade racista.

Com base nos apontamentos levantados acima, chegamos à um estilo de pedagogia que está a postos para encarar o racismo e derrubar ideias equivocadas. No texto das diretrizes, as pedagogias de combate ao racismo e as discriminações, tem como objetivo estabelecer uma educação das relações étnico-raciais de forma que pessoas negras e brancas tenham uma consciência negra fortalecida (BRASIL, 2004). E o que quer dizer o fortalecimento de uma consciência negra? Quer dizer que uma pedagogia de combate ao racismo promove aceitação, fortalecimento e valorização entre pessoas negras; e desperta nas pessoas brancas o respeito para com a população negra, o conhecimento sobre as histórias de luta e participação da formação da sociedade brasileira.

E muitas vezes há dificuldades de praticar uma pedagogia de combate ao racismo por conta da resistência, dos “olhares tortos” dos profissionais que atuam na escola e até mesmo dos próprios estudantes. O trecho a seguir ilustra uma dificuldade inicial de inserir um trabalho étnico-racial no colégio, lá nos seus primeiros anos de funcionamento:

[..] Então assim, quando a gente chega em 99 e começa a querer implementar algo diferente do que tinha, e aí a gente já traz essa questão do trabalho étnico racial também com oficina de dança afro, e aí a gente ia... Primeiro a gente teve resistência aqui. A oficina do Marcelo, então primeiro teve que ter um trabalho de desconstrução aqui, com jovens e com a equipe que aqui estava. Com material, com formação. A gente tem uma... e eu até cito ela no meu livro, que é a... Azoilda. Acho que é Azoilda, é Azoilda²⁷! Que vinha fazer formação aqui pra gente. Ela até faleceu. Azoilda veio, nos ajudou muito nesse processo porque primeiro que ela era maravilhosa, era

²⁷ Azoilda Trindade foi uma professora ativista da luta contra o racismo. Acreditava no cuidado, acolhimento e sensibilidade como princípios de trabalho na educação, tendo o afeto como potência. Foi coordenadora pedagógica do projeto “A cor da cultura”, expressando seu compromisso com uma educação livre de racismo e preconceitos, apresentando Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital e ludicidade) (CARNEIRO, 2015).

engraçada e ela vinha trazia o material “A Cor da Cultura”²⁸, então enfim. O primeiro tabu foi romper isso, assim não só com a questão étnica, mas também até com outras desconstruções como homem dança.

Então assim, na época eu tinha jovens que pulavam o muro para fugir da dança afro e aí assim, o Marcelo ele teve, foi devagar com toda a didática. Hoje, quando eles viram o primeiro resultado, que aí a gente foi começando a fazer mostra, eventos, eles começaram a se ver nesse lugar, eles começaram a ver que a comunidade “epa”, o que está acontecendo aí?” Aí gente o núcleo foi aquele mais desejado e a gente participou de festivais, participou de um Monte de fóruns de direitos humanos [...]. (Trecho da entrevista. SANTOS. Rio de Janeiro, jul.2022)

Destacamos duas questões a partir do trecho acima. A primeira é que antes que a instituição se transformasse em colégio e antes da elaboração da lei 10.639 e das diretrizes, a equipe pedagógica já demonstrava preocupação em incluir a temática étnico-racial para o interior de sua unidade, para seus alunos e suas alunas atendidos pelo então projeto social.

A segunda questão relevante apresentada acima é a prioridade dada a formação dos professores que atuavam no colégio, tendo em vista a rica oportunidade que tiveram os profissionais da instituição em serem formados pela Professora Azoilda. Promover espaços, tempos e levar ao colégio uma figura de grande atuação na educação pela relações étnico-raciais, vai de encontro a outro quesito presente no texto das diretrizes no que se refere à necessidade de dialogar com estudiosos, intelectuais de diversos movimentos dentre eles o Movimento Negro (BRASIL, 2004). Esses diálogos fortalecem a continuidade da formação continuada dos profissionais da educação, possibilitando refletir e construir projetos de trabalho para o rompimento de racismo e preconceitos.

Outro ponto interessante no trecho da entrevista acima é perceber o quanto existiu uma recusa a conhecer um dos elementos da cultura afro-brasileira, que é a dança. Ao que parece, a dança afro era vista de uma forma negativa, o que nos faz lembrar que no imaginário de muitas pessoas uma dança como essa é “macumba”, é algo ruim e isso se deve ao racismo, à forma como a cultura negra foi vista de

²⁸ O projeto “A cor da cultura” teve a professora Azoilda Trindade como coordenadora pedagógica e o objetivo do projeto era contribuir com a divulgação de ações de educadores, ONGs e escolas no que se refere as relações raciais e educação, contemplando as exigências da Lei 10.639, valorizando a cultura afro-brasileira. O projeto foi exibido na televisão, em 2004, em parceria entre o Canal Futura (pertencente à TV Globo), TV Educativa, Petrobras, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e Cidan (Centro de Informação e Documentação do Artista Negro) (SILVA, 2021)

forma negativa, demonizada, por longos anos na nossa história. E novamente surge a necessidade da atuação docente, conforme ficou explícita na ação do professor responsável por apresentar aos alunos e a comunidade escolar um pouco da história da dança afro, dos momentos de conversa para desconstruir os olhares negativos sobre essa dança, para posteriormente os estudantes se sentirem protagonistas naquela dança.

Nesse sentido, podemos compreender que o colégio tem caminhado no sentido de construir e organizar ações, pedagogias de combate ao racismo. Entendemos que tais ações não estão inacabadas, estão em movimento, seja pelo aspecto da literatura, das culturas, identidades e personalidades negras, dentre outros.

De acordo com algumas colocações escritas na seção acima, ainda que o Brasil seja um país em que a população negra seja superior ao quantitativo de 50% dos habitantes, ainda existe uma tensão e idealizações de padrões estéticos e culturais. E esses padrões não são negros. A partir das leituras dos documentos do colégio e das aulas assistidas, nos deparamos com algumas questões.

Ao fazer a leitura do projeto integrador do colégio, as sugestões de conteúdos apresentadas indicam uma preocupação em trabalhar conteúdos como “Pluralidade e diversidade dos povos de origem africana, indígena e europeia, reforçando a multidiversidade de culturas”, “Personalidades da resistência negra e indígena (Abdias do Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Nelson Mandela, Tereza de Benguela, Santa Anastácia, Dandara dos Palmares, Bell Hooks, Ângela Davis, Zezico Guajajara, Akilah Raawiya, Ailton Krenak, entre outros)”.

Nas aulas assistidas no Ensino Fundamental, as professoras apresentaram algumas personalidades históricas negras já previstas no projeto, como Dandara dos Palmares, e outras como Dona Ivone Lara, Ruth de Souza, Marielle Franco²⁹.

Os livros didáticos, as revistas e outros materiais pedagógicos durante muito tempo, apresentaram aos alunos e as alunas, em seus currículos imagens de

²⁹ Essas personalidades apareceram com mais frequência no mês de março, em comemoração ao mês da Mulher, período em que a professora regente da turma preparou uma apresentação para que os alunos conhecessem mulheres que tiveram importantes atuações em diversas esferas da sociedade brasileira.

peças negras em condição de escravo, sem um contexto histórico anterior à esse período desumano; no período pós abolição os negros eram representados como malandros. Ou seja, os estereótipos foram reforçados por um longo tempo. E para desmanchar esse olhar preconceituoso que ficou enraizado, pensando no âmbito da educação, cabe aos educadores trabalharem para que as representações sobre a população negra sejam positivas (GOMES, 2002).

Apesar dos conteúdos acima sugeridos não necessariamente estarem direcionados para falar sobre estereótipos, eles possibilitam conhecer diferentes pessoas de diversas identidades negras e indígenas. Eles permitem que os educadores apresentem figuras públicas negras que são representadas de forma positiva. Podem proporcionar questionamentos sobre as imagens que historicamente foram atribuídas as mulheres negras, como por exemplo, empregadas domésticas, mulata, babá etc.³⁰ e como as personalidades apresentadas são exemplos de figuras que rompem com alguns estereótipos, mostrando os diferentes espaços e profissões que essas pessoas ocuparam.

Um outro ponto de destaque no texto das diretrizes diz respeito às comemorações de datas significativas para cada região, como o 13 de maio (Dia Nacional da Luta contra o Racismo), o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) e 21 de março (Dia Internacional de Luta pela Discriminação Racial) (BRASIL, 2004). O texto considera valoroso que as escolas relembrem, destaquem, estudem, celebrem datas como estas, pois são carregadas de significados de luta, cultura, resistência.

De acordo com nossas observações feitas, a história e comemoração das datas acima não apareciam nas aulas nem nos documentos escritos do colégio, com exceção do 20 de novembro, que recebe um grande destaque na unidade escolar.

E trazer para a discussão a inserção dessas datas, nos remete a refletir sobre o aparecimento das questões raciais no cotidiano escolar. Ainda hoje, nos deparamos com a inserção dessas questões em currículos engessados, somente em períodos específicos, para falar sobre o 13 de maio como data marcante da libertação da escravidão; o dia 19 de abril, como dia do índio e o 20 de novembro

³⁰ Sem menosprezar essas profissões e colocá-las como de menor valor e prestígio social.

para lembrar a morte de Zumbi dos Palmares e o Dia da Consciência Negra. Fazer uso de datas comemorativas dessa forma é como se a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena só coubessem nesses tempos tão demarcados cronologicamente e que em muitas instituições de ensino aparecem de forma estereotipada. Incluir essas questões em meses tão pontuais é interpretar a lei de maneira equivocada, sem realizar estudos sobre essas populações e seus desafios atuais na sociedade brasileira. Se constatamos que só há esses meses para pensar as questões e relações étnico-raciais na escola, entendemos que existe uma ausência de debates, visto que os conflitos e desafios na sociedade brasileira não se limitam as datas. Há de se questionar essas rasas discussões.

Contamos com a existência de práticas pedagógicas que não são equivocadas. Há escolas que realizam trabalhos e ações pedagógicas com seriedade para tratar das temáticas acima. Voltando os olhares para o colégio observado nessa pesquisa, nos deparamos com um trabalho consistente e contínuo, que estabelece conteúdos que contemplem a história e culturas africana, afro-brasileira e indígena do início ao final do ano letivo, seja no dia a dia da sala de aula com a literatura infanto-juvenil, seja nas culminâncias dos temas propostos no projeto do vigente ano. Ressaltamos as comemorações do 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, na qual a instituição faz durante todo o dia um momento para que as turmas apresentem suas produções, em formas de cartazes, murais, danças, cantos, para apresentar não só os saberes, as personalidades, a história e cultura africana como também as inovações tecnológicas do continente e do Brasil.

E o mais importante que planejar e praticar ações pedagógicas que sejam inovadoras, as discussões sobre África, sobre a população negra brasileira precisa também promover mudança de pensamento e de postura (GOMES, 2008).

6 ANÁLISE DE DADOS

O último capítulo dessa dissertação apresentará análises de dados constatadas ao longa da pesquisa, com categorias que consideramos importante nessa análise.

6.1 Política educacional como estratégia para o rompimento com o racismo estrutural

Nessa seção deste último capítulo, retomamos nosso problema de pesquisa. No início do trabalho, pontuamos como problema de pesquisa a política educacional do colégio (desde seus critérios de seleção e ingresso na instituição aos projetos) e suas diversas especificidades, será que ela atende socialmente e pedagogicamente as demandas da população periférica, negra e/ou ainda se configura como uma ação para romper o racismo estrutural?

Conforme pontuamos no começo da pesquisa, a população atendida pelo colégio é predominantemente formada por crianças, jovens e também famílias negras, totalmente afetada pelo racismo estrutural. Recapitulamos o conceito de racismo estrutural, que revela a configuração em que a sociedade está estruturada tendo como base discriminações que vão de encontro à privilégios de um grupo racial em detrimento de outro, manifestando-se em diferentes formas de desigualdades como políticas, educacionais, econômicas (ALMEIDA, 2019).

Em vista disso, interpretamos que esse público pertencente ao colégio é atingido pelo racismo estrutural pelas condições vulneráveis em que são vividas referentes aos aspectos econômicos, de moradia, da escassez de espaços de lazer, de conflitos armados entre forças do Estado e poder paralelo.³¹

Retomamos a ideia de política educacional como instrumentos para a formação de um estilo de indivíduo para atuar e intervir na sociedade, com o exercício de ações que intervenham na sociedade através da educação. E para a

³¹ De acordo com a descrição do campo feita no capítulo dois, alguns fatores ilustram o quanto essas crianças e adolescentes são afetados pelo racismo estrutural. Temos como maior e mais forte exemplo a baixa renda per capita das famílias, incluindo as condições de trabalhos precários e informais dos responsáveis dos alunos.

concretização dessa política há de se ter uma organização e objetivos muito bem estabelecidos. Com base nessa ideia, compreendemos que seja preciso um conjunto de ações para garantir o sucesso e consolidação do acesso e permanência dos alunos através de tais políticas.

Apoiado nessa definição, entendemos que a política educacional do colégio tem interesse em contribuir com justiça social, através da educação, formando alunos críticos que compreendam o mundo a sua volta. Essa política de educação tem uma base religiosa, católica e filantrópica, que não está pautada na caridade. Sua organização vai desde o critério de seleção quanto de conteúdos e trabalho com projetos, que possuem uma seriedade e compromisso em ofertar um ensino de qualidade para seus estudantes. Não constatamos que essa política enxergue seus alunos como “coitados” que por suas condições econômicas, sociais, familiares e raciais não alcancem sucesso escolar. Essa política reconhece as vulnerabilidades as quais são vividas pelos alunos e entende que pode contribuir para a atuação de seus estudantes na sociedade através da educação.

Será que com todas as especificidades essa política educacional atende socialmente e pedagogicamente as demandas da população periférica negra e/ou ainda se configura como uma ação para romper com o racismo estrutural?

Sobre o combate ao racismo, Almeida (2019, p.48) coloca que “a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas”. Para a implementação de tais práticas medidas devem ser adotadas. Socialmente, essa política ainda que não se declare como uma ação afirmativa, na prática acaba por ter ações muito próximas com as ações afirmativas, visto que parece estar muito interessada em atender “o mais vulnerável do mais vulnerável”, isto é, atender aquelas crianças que estão em situações mais críticas que as demais daquela localidade. E olhando para o rosto dessas crianças e seus familiares percebemos que eles são em sua maioria, negros.

Ressaltamos ainda duas medidas no que se referem as ações sociais da instituição durante o período de pandemia, que foi oferecer cestas básicas para as famílias, na tentativa possibilitar aos seus alunos e familiares alimentação para que eles não fossem tão afetados pela insegurança alimentar, visto que nesse período a renda familiar que já era baixa, diminuiu ainda mais, beirando um estado crítico. E outro aspecto social foi a oferta de internet para que os estudantes que não

possuíam internet em suas residências, pudessem assistir as aulas num espaço reservado pelo colégio.

A partir de nossas observações e análises, consideramos que ainda que a política educacional do colégio não se posicione, não declare por escrito que é uma ação afirmativa, indiretamente, a política educacional do colégio se estabelece com ações antirracistas tanto social quanto pedagogicamente. E essas ações reparadoras acabam por serem iguais as políticas de ações afirmativas que conhecemos aqui no Brasil.

Pedagogicamente, essa política educacional caminha no sentido de romper com o racismo estrutural através de ações diversas a nível tanto de práticas docentes quanto da elaboração de projetos, que vão desde o empoderamento e valorização cultural, estética desde as crianças pequenas de 3 anos aos adolescentes de 17 anos, desconstruindo a condição de inferioridade relacionada à população negra.

Essas práticas adotadas pelo colégio dialogam com uma educação antirracista, já que essa concepção de educação tem o intuito de eliminar preconceitos, discriminações e estereótipos que se manifestam em materiais didáticos, falas e outros, necessitando de críticas que promovam igualdade nas relações (CAVALLEIRO, 2001).

Segundo Cavalleiro (2001), a educação antirracista caminha para uma identidade positiva das pessoas pertencentes aos grupos que mais sofreram preconceito e essa demanda não é única da população negra. Se tratando de educação, é preciso que essas questões estejam postas no cotidiano escolar, que os docentes não se silenciem.

Sabemos que essa forma de política não rompe totalmente nem livra os alunos e suas famílias do racismo estrutural, haja vista que esse sistema circula pelo nosso país há longos séculos, mas tem tentado cumprir seu compromisso enquanto unidade de ensino.

6.2 Literatura infanto-juvenil

Com base nos apontamentos que fizemos no capítulo anterior sobre a aplicabilidade da lei 10.639 e também da 11.645, reconhecemos que a literatura

infanto-juvenil é uma forma de garantir que os direcionamentos da legislação para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, além de ser um elemento forte que permeia as atividades e os projetos do colégio.

Os benefícios da aproximação com os livros são muitos. Conhecer a literatura infantil possibilita as crianças experimentar sensações diferentes, como as emoções, o desenvolvimento da fala e da língua, aspectos sociais, facilitando a aprendizagem, além de incentivar nos pequenos o interesse e o afeto pela leitura (SANTOS; ADORNO; SOUZA, 2021).

Estudos indicam que a literatura infantil tem origem na Europa, no século XVII e chega ao Brasil no fim do século XIX. Tivemos diferentes fases dessa literatura no nosso país, inicialmente com adaptações de contos de fadas, depois com obras de teor pedagógico, tratando do contexto português da dependência das colônias; já em 1950 destacava-se a agricultura, a vida no campo; a partir de 1970 os temas apresentados passaram a ser mais atuais (SANTOS; ADORNO; SOUZA, 2021).

E nesses tempos, a imagens das pessoas negras estava presente nos livros, mas a forma como eram tratadas não era positiva. Personagens brancos eram os principais padrões de protagonismo e padrão de beleza (SANTOS; ADORNO; SOUZA, 2021).

Com as manifestações, denúncias e reivindicações do Movimento Negro, o cenário para a população negra foi sendo reconfigurado e essas mudanças também atingiram as imagens mostradas sobre pessoas negras tanto nos livros didáticos e outros. Consideramos que as leis 10.639 e 11.645 também abriram caminhos para a produção e divulgação de outras histórias sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Dentre tantos livros utilizados pelas turmas e projetos do colégio, apresentamos alguns: “O cabelo de Cora”³², “O Cabelo de Lelê”³³, “Menina bonita do laço de fita”³⁴, “O Pequeno Príncipe Preto”³⁵.

³² O livro conta a história de uma menina negra de cabelo crespo, que gosta de ir para escola e lá escuta de uma colega que seu cabelo é muito cheio e desarrumado e por isso precisa de uma fita para segurá-lo. Numa conversa com sua tia Wilma, Cora entende que cada pessoa tem um cabelo diferente, que não só o cabelo liso é bom, que seus fios são muito parecidos com os de sua avó, uma mulher negra africana. E assim Cora se alegra com sua raiz e história.

Figura 1 Amostra do trabalho feito com o livro “O cabelo de Lelê”.



Fonte: AIACOM, 2022 <https://aiacom.org.br/feira-literaria/>.

Essas obras literárias apresentam aspectos importantes que tem o corpo como referência, abordando a estética negra, a ancestralidade, colocando as crianças negras como protagonistas. Esse corpo é um suporte da identidade negra e o cabelo crespo um dos principais elementos dessa identidade (GOMES, 2002).

Concordamos com Alcaraz e Marquez (2016) no que se refere à forma como a literatura infantil vem recebendo produções que possibilitam reflexões e representações negras e o quanto essa literatura. Segundo as autoras Alcaraz

³³ A história desse livro conta sobre uma menina chamada Lelê e que inicialmente parece não gostar de seus cachos, mexe-os para tentar achar um jeito de se sentir bem com eles e começa a entender que cada cacho tem uma história. Lelê busca informações um livro de países africanos e vai conhecendo diferentes formas de usar os cabelos crespos e cacheados.

³⁴ Esse livro conta a história de uma menina negra de tranças coloridas feitas pela mãe, que desperta curiosidade em um coelho, que queria saber como fazer para que seus filhotes tivessem uma cor tão pretinha quanto a da menina.

³⁵ O livro narra a história de um menino preto que morava num planeta bem pequenininho, com uma árvore Baobá, sua companheira. O menino viaja por diferentes planetas, fala de seus ancestrais (pais, avós, bisavós), compartilha lições de amor e valorização de onde se vem e de quem vem.

e Marquez (2016, p.57) essas literaturas “descentralizam o eixo de representação da branquidade, já que apresentam como protagonistas outros fenótipos.” Vejamos bem. Descentralizar e não eliminar. Descentralizar não quer dizer que a escola não mais terá obras literárias como as já conhecidas (Branca de Neve, Rapunzel, Cinderela etc.) Apresentar livros com personagens de outros fenótipos, retira personagens brancos como eixo, como referência única e inclui outros grupos étnico-raciais. E essa foi uma prática observada durante a pesquisa, na qual notamos um empenho das docentes em proporcionarem as crianças explorarem essas obras.

6.3 O Ensino Religioso

Em prosseguimento as nossas categorias de análise, chegamos ao Ensino Religioso. Como o colégio para o qual estão voltados nossos olhares se caracteriza como religioso e católica, não poderíamos deixar de apresentar discussões e percepções constatadas.

A presença religiosa, cristã católica sempre esteve presente no Brasil desde o período de ocupação e colonização dos europeus, principalmente na educação. Tivemos diferentes fases para esse ensino na qual ele era facultativo e ministrado de acordo com as crenças religiosas de cada aluno, com autorização das suas famílias; na década de 60 esse ensino foi inserido em horários regulares junto com as disciplinas de Moral e Cívica, Artes e Educação Física (JUNQUEIRA, 2015).

Nossa legislação nacional de educação prevê que:

Art.33 o ensino religioso de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. [\(Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997\)](#)

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1996)

Conforme visualizamos, o ensino religioso é autorizado pela legislação brasileira, é considerado como integrante das disciplinas, porém não é obrigatório.

O ensino religioso na instituição era uma disciplina para as turmas de Ensino Fundamental, assim as demais (língua portuguesa, matemática, história etc.), ministrado por um professor que não era o regente de cada turma acompanhada na pesquisa.³⁶

³⁶ As turmas de Educação Infantil não tinham aula de Ensino Religioso. Durante o período da Quaresma até a Páscoa, em um dia da semana, antes de iniciar as aulas, as professoras regentes faziam um momento denominado de "Saudação Agostiniana". Nos dias dessa saudação, as professoras deixavam o ambiente virtual (aulas gravadas em vídeo) com uma música serena de

Se tratando de um colégio confessional católico, é evidente que aspectos religiosos eram abordados. As aulas que estavam mais direcionadas para um aspecto religioso aconteceram no período em que a Igreja Católica e seus fiéis celebram festas como a Quaresma (período entre a Quarta-Feira de Cinzas e o último domingo antes da Páscoa), temas sobre a Campanha da Fraternidade 2021, que abordou o diálogo entre as igrejas cristãs e Páscoa.

As aulas de ensino religioso não exclusivamente eram de conteúdos voltados para religião. A maioria dessas aulas apresentavam intenções de trabalhar com valores, com a boa convivência entre as pessoas. Em muitas aulas os conteúdos tratavam sobre o meio ambiente; a convivência entre as famílias e a comunidade; sentimentos, emoções, amor, tendo como referência frases de Santo Agostinho.

Dentre as aulas da disciplina em questão, compartilhamos uma em que tinham como temas “símbolos religiosos”, na qual o ensino sobre outras religiões esteve presente para apresentar religiões (Cristianismo, religiões de Matriz Africana, Islamismo, Budismo e Judaísmo) com ilustrações e explicações sobre os símbolos destas religiões (bíblia, fio de contas, estrela, roda de Dharma e lua crescente) , num tom respeitoso, de conhecimento, livre de estereótipos, com objetivo de apresentar os significados desses símbolos. Essa aula contou com uma riqueza de detalhes em que o docente mostrou uma preocupação em mostrar através de imagens esses símbolos religiosos que podem ser desconhecidos para alguns alunos e alunas, sem demonizar e diminuir nenhum objeto e nenhuma crença que difere da fé católica.

Outra aula de ensino religioso que consideramos interessante compartilhar foi a que teve como tema as tradições orais como elemento da cultura africana, na qual o professor utiliza uma história apresentada num vídeo que falava dessa tradição na perspectiva dos mais velhos ou griots, pessoas idosas que ensinam lendas, tradições e culturas para os mais novos. O vídeo ainda contava que as histórias contadas de “boca em boca” no período de colonização dos europeus, permitiu os saberes fossem mantidos. Para além dos griots, o professor menciona outros exemplos de pessoas que defendem a tradição oral como pajés e rezadeiras.

fundo, criando um clima de tranquilidade para falar sobre o significado da Quaresma, da Páscoa; para fazer leituras de mensagens de fraternidade.

Domingos (2009) é uma referência para nos fazer refletir sobre a neutralidade do Estado para garantir o ensino religioso nas escolas públicas, sem o proselitismo, sem catequizar os estudantes. Sabemos que o colégio observado nessa pesquisa não é público e é católico, possuindo autonomia para ensinar os valores da religião que professa, mas que pode seguir orientações no que se refere à esse ensino religioso. Para ampliar o conhecimento e os saberes, é considerável conhecer e aprender sobre as diferentes religiões que estiveram presentes na formação tanto do Brasil quanto mundial (DOMINGOS, 2009).

Destacamos também que falar de outras religiões diferentes da cristã, permite que a intolerância seja erradicada. Para Domingos (2009), a intolerância resulta do estranhamento que o outro tem sobre o que para ele é não conhecido ou incompreendido e o que a combate é a convivência e o respeito as diferenças. Desse modo, compreendemos que a ação do professor de ensino religioso do colégio, foi significativa para que as crianças pudessem conhecer outras formas de professar outras religiões e é possível que esses alunos fossem praticantes de algumas religiões acima citadas, visto que para ingressar no colégio não há critério religiosos.

Olhar para essa prática docente pode parecer algo lógico, que deveria ser comum nas escolas do país, mas ainda não é. Quisemos expor os temas trabalhados nessas aulas não para colocar o colégio como uma instituição perfeita, mas para mostrar que é possível desenvolver uma prática que amplie o olhar para as diferentes crenças, sem hierarquizar uma religião e estereotipar outras.

Sendo assim, a partir de nossas observações, percebemos nas aulas assistidas que não há um convencimento, nem uma tentativa de conversão ao catolicismo. Nessa disciplina de ensino religioso predominou os aspectos e celebrações cristãos católicos, mas também o aprender a conviver em sociedade; relações de amizade, dentre outros temas caros para a vida escolar e em sociedade.

6.4 Pedagogias de combate ao racismo

Outro elemento pertinente para fazer parte da análise refere-se às pedagogias de combate ao racismo. Conforme descrevemos no capítulo anterior, o texto das Diretrizes nos indica que tais pedagogias tem o intuito de fortalecer e despertar uma consciência negra, seja por aceitação, respeito,

valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Essas pedagogias nos direcionam às ações e práticas que possam desmobilizar o racismo.

Identificamos que nos primeiros anos de funcionamento da instituição ainda como projeto social e com trabalhos pautados em arte e cultura, a temática étnico-racial era vista como pauta necessária a ser desenvolvida, mas que sofreu com alguns olhares negativos de alguns profissionais e alunos. A princípio, de acordo com relato da profissional entrevistada, a temática étnico-racial seria introduzida pela dança, com oficinas de dança afro e houve uma recusa inicial por parte dos alunos que até chegavam a tentar fugir daquele espaço porque não viam essa dança de uma forma positiva, e sim preconceituosa como “macumba”. Para Videira e Nunes (2012), a dança afro nas escolas representa não só entretenimento como também uma área de conhecimento que faz com que os alunos conheçam seus corpos, se movimentem, conheçam as raízes africanas. Somente com conversas, formações, aceitação, mostras das danças feitas pelos alunos é que eles passaram a se interessar por essa arte e também os demais profissionais e a comunidade começaram a prestigiar a dança.

Esses “olhares tortos” dos profissionais que atuam na escola e até mesmo dos próprios estudantes dificultam a prática de pedagogias de combate ao racismo, justamente por ideias, atitudes, falas equivocadas. O trecho a seguir ilustra uma dificuldade inicial de inserir um trabalho étnico-racial no colégio, lá nos seus primeiros anos de funcionamento:

[..] Então assim, quando a gente chega em 99 e começa a querer implementar algo diferente do que tinha, e aí a gente já traz essa questão do trabalho étnico racial também com oficina de dança afro, e aí a gente ia... Primeiro a gente teve resistência aqui. A oficina do Marcelo, então primeiro teve que ter um trabalho de desconstrução aqui, com jovens e com a equipe que aqui estava. Com material, com formação. A gente tem uma... e eu até cito ela no meu livro, que é a... Azoilda. Acho que é Azoilda, é Azoilda³⁷! Que vinha fazer formação aqui pra gente. Ela até faleceu. Azoilda veio, nos ajudou muito nesse processo porque primeiro que ela era maravilhosa, era engraçada e ela vinha trazia o material “A Cor da Cultura”³⁸, então enfim. O

³⁷ Azoilda Trindade foi uma professora ativista da luta contra o racismo. Acreditava no cuidado, acolhimento e sensibilidade como princípios de trabalho na educação, tendo o afeto como potência. Foi coordenadora pedagógica do projeto “A cor da cultura”, expressando seu compromisso com uma educação livre de racismo e preconceitos, apresentando Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital e ludicidade) (CARNEIRO, 2015).

³⁸ O projeto “A cor da cultura” teve a professora Azoilda Trindade como coordenadora pedagógica e o objetivo do projeto era contribuir com a divulgação de ações de educadores, ONGs e escolas no

primeiro tabu foi romper isso, assim não só com a questão étnica, mas também até com outras desconstruções como homem dança.

Então assim, na época eu tinha jovens que pulavam o muro para fugir da dança afro e aí assim, o Marcelo ele teve, foi devagar com toda a didática. Hoje, quando eles viram o primeiro resultado, que aí a gente foi começando a fazer mostra, eventos, eles começaram a se ver nesse lugar, eles começaram a ver que a comunidade “epa”, o que está acontecendo aí?” Aí gente o núcleo foi aquele mais desejado e a gente participou de festivais, participou de um Monte de fóruns de direitos humanos [...]. (Trecho da entrevista. SANTOS. Rio de Janeiro, jul.2022)

Destacamos duas questões a partir do trecho acima. A primeira é que antes que a instituição se transformasse em colégio e antes da elaboração da lei 10.639 e das diretrizes, a equipe pedagógica já demonstrava preocupação em incluir a temática étnico-racial para o interior de sua unidade, para seus alunos e suas alunas atendidos pelo então projeto social. A segunda questão relevante apresentada acima é a prioridade dada a formação dos professores que atuavam no colégio, tendo em vista a rica oportunidade que tiveram os profissionais da instituição em serem formados pela Professora Azoilda. Promover espaços, tempos e levar ao colégio uma figura de grande atuação na educação pela relações étnico-raciais, vai de encontro a outro quesito presente no texto das diretrizes no que se refere à necessidade de dialogar com estudiosos e intelectuais de diversos movimentos dentre eles o Movimento Negro (BRASIL, 2004). Esses diálogos fortalecem a continuidade da formação continuada dos profissionais da educação, possibilitando refletir e construir projetos de trabalho para o rompimento com racismo e preconceitos. E investir numa formação para o corpo docente sob a orientação de uma referência como Azoilda é também colaborar com pedagogias e ações para o combate ao racismo, através do ensino para melhor preparação para professores.

Outro ponto interessante no trecho da entrevista acima é perceber o quanto existiu uma recusa a conhecer um dos elementos da cultura afro-brasileira, que é a dança. Ao que parece, a dança afro era vista de uma forma negativa, o que nos faz lembrar que no imaginário de muitas pessoas uma dança como essa é “macumba”, é algo ruim e isso se deve à essa estrutura racista que desenhou a cultura negra de forma negativa, demonizada, por longos anos na nossa história. O racismo é

que se refere as relações raciais e educação, contemplando as exigências da Lei 10.639, valorizando a cultura afro-brasileira. O projeto foi exibido na televisão, em 2004, em parceria entre o Canal Futura (pertencente à TV Globo), TV Educativa, Petrobras, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e Cidan (Centro de Informação e Documentação do Artista Negro) (SILVA, 2021)

traíçoeiro, camuflado e muito bem articulado pois consegue adentrar no imaginário de muitas pessoas negras, fazendo com que possam recusar conhecer e experimentar elementos da cultura africana e afro-brasileira das quais são descendentes.

O desafio de praticar pedagogias de combate ao racismo é tão intenso, que mesmo com o trabalho com literatura, com projetos que visem educar para as relações étnico-raciais e para a desconstrução do racismo, a escola ainda é passível vivenciar situações e lidar com falas racistas que afetam os alunos negros e alunas negras. Conforme colocamos um trecho de uma situação do cotidiano escolar apresentada pela entrevistada no capítulo anterior, uma aluna do 5º foi motivo de chacota por parte de um colega por conta de seu cabelo crespo. E foi feita uma intervenção pela própria entrevistada para que o aluno que proferiu frases negativas sobre o cabelo da menina pudesse rever e refletir sobre suas falas.

Apontadas tais questões, novamente surge a necessidade da atuação docente, conforme ficou explícita tanto na ação do professor responsável por apresentar aos alunos e a comunidade escolar um pouco da história da dança afro, dos momentos de conversa para desconstruir os olhares negativos sobre essa dança, para posteriormente os estudantes se sentirem protagonistas naquela dança, quanto na intervenção da entrevistada sobre uma fala feita em tom de brincadeira desrespeitosa sobre o cabelo crespo de uma aluna.

Nesse sentido, diante das informações obtidas ao longo da pesquisa, entendemos que o colégio tem caminhado no sentido de construir e organizar ações, pedagogias de combate ao racismo. Retomamos aqui a ideia de que essas pedagogias tem como finalidades o fortalecimento da consciência negra, através de aspectos como valorização, aceitação, despertando nas pessoas brancas o respeito pela história e cultura negras e fortificando a aceitação e sentimento de pertencimento nas pessoas negras. Entendemos que tais ações não estão inacabadas, estão em movimento e exige comprometimento de toda a unidade escolar, do coletivo de educadores seja pelo trabalho com a literatura, pela história e conhecimento das culturas, identidades e personalidades negras, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo identificar e analisar a política educacional do Colégio Agostiniano AIACOM e como a educação das relações étnico-raciais é trabalhada pela instituição, tendo como perspectivas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei 10.639/2003, que passa a ser alterada pela Lei 11.645/2008. Para a compreensão desse desenho de política educacional, foram feitas leituras e análises dos documentos da instituição e das aulas, juntamente com a entrevista semiestruturada realizada com uma integrante da gestão escolar.

A pesquisa realizada está voltada para uma instituição de ensino, entretanto não há o objetivo de tratar de práticas racistas no ambiente escolar e sim incluir na discussão alguns dados de instituições nacionais de pesquisas, que mostram as desigualdades raciais no país referentes a renda, moradia, emprego e analfabetismo, para nos ajudar a pensar sobre como o racismo estrutural afeta de modo geral a população negra brasileira e conseqüentemente o público pertencente ao colégio. Mesmo que esses dados sejam no âmbito nacional e não específico das comunidades onde residem os alunos do colégio, eles ilustram como esses estudantes são afetados por essa estrutura.

Henriques (2002, p.15) através de seu estudo sobre dados da PNAD da década de 90, deixa explícito que “a educação aparece, portanto, como uma variável crucial para transformar significativamente a situação desigual em que se encontram os indivíduos de diferentes raças”. Através da educação que se erradica o analfabetismo; que se obtém uma formação profissional para alcançar lugares no mercado de trabalho, que possibilitem boas condições salariais e conseqüentemente outras dignas condições de vida poderão ser alcançadas.

Consideramos como resposta ao nosso problema de pesquisa que ainda que a política educacional do colégio não se apresente como ação afirmativa que atenda a população negra, de forma indireta ela se aproxima de tal ação, visto que, adota critérios de seleção e ações antirracistas tanto social quanto pedagogicamente.

Nesse sentido, a pesquisa tornou-se relevante para o campo da Educação por apresentar uma proposta que busca refletir sobre a política educacional muito específica, de um colégio religioso e gratuito, porém não público, voltada para

populações vulneráveis, majoritariamente constituída por pessoas de descendência africana, e conforme analisamos, essa política que tem o intuito de potencializar e fortalecer a educação de seus estudantes, considerando-os integralmente, oferecendo educação de qualidade e gratuita. Além disso, é interessante e provocativo: desenvolver estudos e pesquisas acadêmicas em instituições que não costumam ser tão procuradas e pesquisadas, olhar e conhecer suas práticas pedagógicas, como é o caso apresentado nesse trabalho; e observar na educação formal, mais precisamente nos espaços escolares, a inserção e o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

A instituição desde sua fundação demonstrava interesse em atender comunidades e grupos em situação de vulnerabilidade e começou suas atividades pautadas em arte, cultura e educação, através de projetos sociais. Percebemos uma progressão na instituição que ofertou atividades oferecidas em contraturno com reforço escolar, artes, teatro, dança, parceria com grandes empresas para trabalho remunerado aos jovens até chegar a se constituir como uma escola formal de médio porte, mas mantendo o projeto social e atendendo mais de 600 alunos e alunas.

A partir de nossas observações, notamos que mesmo após essa mudança de projeto social para escola, foi mantido critério de atender as crianças e os jovens que á eram atendidos no projeto social, de maiores condições vulneráveis, com a elaboração de um edital com regras bem definidas para tentar garantir que realmente sejam contemplados com as vagas aqueles que vivem em mais precisam.

As formas em que são descritas as realidades das famílias nos chamam atenção, pois, mostram que em plena cidade do Rio de Janeiro, uma das mais ricas do país, há crianças, jovens, mães, que vivem em condições de muitas dificuldades que envolvem precariedade de moradia e alimentação, a baixa faixa salarial para o sustento, dentre tantas outras questões. Ainda assim, mediante a tais questões, mais uma vez ressaltamos a participação e o interesse de grande parte dessas famílias que em sua maioria são mães solo, na educação de seus filhos e filhas. Constatamos esse empenho a partir do que foi observado nas reuniões com familiares e docentes, na recepção da equipe do Serviço social para visita domiciliar, na procura desses responsáveis pelo laboratório de informática para as crianças assistirem as aulas na pandemia, nas fotos diariamente postadas nos comentários nas salas virtuais de cada turma nos grupos do Facebook.

Alicerçado nas observações feitas durante esses dois anos de pesquisa, podemos assimilar que o investimento financeiro da mantenedora permite que o espaço físico, a contratação dos profissionais da educação, os materiais pedagógicos garantam uma qualidade de ensino para os estudantes. Compreendemos também que as diretoras desempenham um potente trabalho no colégio e provavelmente o tempo de experiência delas com trabalho em educação social e os longos anos em que atuam na instituição são um diferencial. Além disso, a autonomia que a gestão possui para deliberar sobre pautas importantes condizentes com a realidade em que vivem, é uma característica visível e isso colabora para o funcionamento da instituição. Um outro elemento que colabora com o sólido trabalho pedagógico do colégio deve-se também à relação de proximidade e diálogo entre colégio e famílias.

O Projeto Político Pedagógico da instituição é bem estruturado, expõe seus objetivos enquanto unidade de ensino, mas a questão da educação das relações étnico-raciais não aparece no texto. Como a inserção dessa temática foi notada ao longo da pesquisa tanto nas aulas quanto no projeto integrador, pontuamos como sugestão que se inclua o trabalho desenvolvido sobre essa temática no documento.

Com relação ao trabalho com a educação das relações étnico-raciais e a aplicabilidade da lei 10.639, notamos que ele acontece fortemente e principalmente com a literatura infanto-juvenil e em algumas turmas essa inserção foi mais trabalhada cotidianamente do que em outras, principalmente nas turmas regidas por professoras negras. Com relação as docentes negras, há uma especificidade com relação a identidade, pois, elas apresentavam uma abordagem que deixava explícito verbalmente do quanto havia beleza no fenótipo negro e como se auto classificavam, como mulheres negras. Seria agregador para a pesquisa entrevistar e conhecer um pouco sobre a história de vida e formação dessas professoras das quatro turmas acompanhadas, mas por conta do período de pandemia e do curto tempo para o fechamento da pesquisa, isso não foi possível.

Para a continuidade de estudos e pesquisas futuras fica como possibilidade fazer um acompanhamento dos alunos egressos do colégio (a partir de 2010), para saber para onde foram, se estão nas universidades, que postos de trabalho ocupam, se conseguiram mudar sua situação socioeconômica. Saber que impactos esses anos estudos causaram nessas crianças e jovens e conseqüentemente suas famílias.

Ainda sobre os temas de pesquisa, estendo aqui que a filantropia é uma área com mais produções e artigos encontrados no Serviço Social. Seria interessante também que a Educação como uma área de conhecimento tivesse mais pesquisas que olhassem um pouco mais para instituições educacionais filantrópicas que ainda existem.

Encerramos por aqui concluindo que a instituição possui um trabalho de educação sólido com princípios religiosos católicos, tem problemas como os de qualquer outra unidade de ensino pode ter. Sozinho o colégio não consegue resolver todos os problemas enfrentados pelos estudantes e nem é dever da escola solucionar todas as mazelas que afetam seus alunos e suas alunas. O importante é cumprir sua responsabilidade com a oferta de educação para que através dela seus estudantes tenham condições de intervir e atuar na sociedade, que possam ter base para mudar futuramente suas condições de vida.

REFERÊNCIAS

AIACOM. **Diálogos entre Sabedorias e ConsCiências Populares**. Tema Integrador 2022. Rio de Janeiro. 2022.

AIACOM. **Feira literária**. Rio de Janeiro, 13 maio 2022. Disponível em: <https://aiacom.org.br/feira-literaria/>. Acesso em: 13 out 2022.

AIACOM. **Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil**. Rio de Janeiro. 2010.

AIACOM. **Proposta Pedagógica Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro. 2010.

ALCARAZ, Rita de Cássia M.; MARQUES, Eugênia P.S. **A literatura infanto-juvenil como possibilidade de afirmação da identidade negra**. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/873> . Acesso em 13 de out.2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo. Pólen, 2019.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>. Acesso em: 12 out. 2021.

ARAÚJO, Ana Claudia Uchôa; AGUIAR, Gina Maria Porto de. **Políticas Educacionais**. Fortaleza: UAB/ IFCE, 2010. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/206525/2/Pol%C3%ADticas%20Educacionais-Livro.pdf> . Acesso em: 14 ago. 2022

BARBOSA, Alexandre L. A.; ANJOS, Ana B.L. dos; AZONI, Cíntia A. S. **Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do Covid-19**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/dx3cPQjhMH4kWm4yB3yrtgp/?lang=pt>. Acesso em 12 nov. 2022.

BATISTA, Antônio Augusto G.; SILVA, Hamilton Harley de C. **Família, Escola e Território vulnerável**. São Paulo, CENPEC, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 17 jul.2022

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 01 jul. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília. 2004.

BRASIL. **Lei 10.639 de 2003.** Online disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 11 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645 de 2008.** Online disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 11 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória no 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12101.htm Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 1. Brasília: 1998.

BRASIL. **Lei nº 12.168, de 15 de outubro de 2013.** Altera a Lei no 12.793, de 2 de abril de 2013, para dispor sobre o financiamento de bens de consumo duráveis a beneficiários do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV); constitui fonte adicional de recursos para a Caixa Econômica Federal; altera a Lei no 12.741, de 8 de dezembro de 2012, que dispõe sobre as medidas de esclarecimento ao consumidor, para prever prazo de aplicação das sanções previstas na Lei no 8.078, de 11 de setembro de 1990; altera as Leis no 12.761, de 27 de dezembro de 2012, no 12.101, de 27 de novembro de 2009, no 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e no 9.615, de 24 de março de 1998; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12868.htm. Acesso em 13 ago. 2022.

CARNEIRO, Suelaine. **Azoilda presente!** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/azoilda-presente/> Acesso em: 02 out. 2022.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida S. (orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014, p. 15.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6.ed – São Paulo: Contexto, 2020.

DOMINGOS, Marília de F. N. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião**. p. 45-70, set. 2009.. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf. Acesso em 18 out. 2022.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESCORSIM, Silvana Maria. A filantropia no Brasil: entre a caridade e a política de assistência social. **Revista Espaço Acadêmico**, nº86, jul. 2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/086/86escorsim.pdf>. Acesso em 12 ago. 2022.

FARIAS, Úrsula P. L. **Para além do “Bê-A-Ba”, “B” De Brasil, “A” De África: Relações Étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 109, 2015.

FIM, Suellen Suzani Bueno. **Filantropia e o Papel do Estado: reflexão sobre uma instituição educativa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2016%20Suellen%20Suzani%20Bueno%20Fim.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022

GESÚ, Viviane S. Di; KOGA, Dirce H. U.; GIMENEZ, Roberto. Políticas sociais e educacionais: uma dualidade entre cidadania e filantropia. **Revista @ambienteeducação**. São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo, v.13, n.2, p.136-159 Mai/Ago 2020.

GODOY, Miriam A.B.; POLON, Sandra A. M. **Política Educacional**. 2016. Ebook. Disponível em: http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1472/1/GODOY_POLON_Politica_Educacional.pdf . Acesso em: 10 nov. 2021.

GOMES, Nilma L. “A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03”. IN CANDAU, Vera; MOREIRA, Antonio, Orgs. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. 2 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008, p.76,

GOMES, Nilma L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em 7 jun. 2021.

GOMES, Nilma L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf> Acesso em 7 out. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em 10 set. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez 2002, nº 21. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt> Acesso em 12 ago 2021.

GOMES, Nilma L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em 7 out.2021.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha B. G. **O Desafio da Diversidade** In: Experiências étnico-cultural para a formação de professores. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. p. 11-26. – (Coleção Cultura Negra e Identidades)

GOMES, Nilma L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Rio de Janeiro. 2018.

GOMES, Nilma L. Ações afirmativas na UFMG: uma proposta política e pedagógica voltada para alunos e alunas negros. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8975/6462>. Acesso em 12 ago. 2022.

GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em 10 de ago.2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA (Ipea). **População analfabeta de 15 anos ou mais de idade, por sexo, segundo cor/raça – Brasil e regiões, 1995 a 2015**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores.html>. Acesso em 10 ago.2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça – 1995-2015**. Brasília: Ipea,2011. 4. ed. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em 10 de ago. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA. **Ação afirmativa e população negra no ensino superior: acesso e perfil dicente**. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10102/1/td_2569.pdf Acesso em: 15 ago. 2022.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Educação e História do Ensino Religioso. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/ Belo Horizonte, v.1, n.2, p. -26, jul.-set. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais em destaque: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtqY4GVPJ5rNYZQfWYBPPb/?lang=pt&format=pdf>>
Acesso em: 13 ago. 2022.

MADALENY, Kelly Xavier. **Formação de professores e a lei 10.639/03**: um diálogo possível? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 122, 2016.

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane Daine de Oliveira. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n.133, p.463-479, set/dez. 2018.

MALTA, Deborah Carvalho et al. A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, e2020407, set. 2020. Disponível em <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742020000400025&lng=pt&nrm=iso>. Epub 21-Set-2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742020000400026>. Acesso em: 22 out. 2022

MATTA, Gustavo C *et al.* A Covid-19 no Brasil e as Várias Faces da Pandemia. *In*: MATTA, Gustavo C (orgs.) **Os Impactos Sociais da Covid-19 no Brasil populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia** [on-line]. 10 p. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p. Disponível em <http://books.scielo.org/id/r3hc2>. Acesso em: 21 ago. 2021.

MILLER, D.; SLATER, D. **Etnografia on e off-line: cibercafés em Trinidad**. Horizontes Antropológicos, 10(21), 41-65. 2004.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceituada: noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**, Niterói; EdUFF, 2004.

NOSSA HISTÓRIA. AIACOM. Disponível em <https://aiacom.org.br/escola/nossa-historia>. Acesso em: 08 ago. 2020.

PINHEIRO, Luiz Antônio. **Os Agostinianos no Brasil (1914-1962)**, "s.d". Disponível em:

https://www.academia.edu/36319516/OS_AGOSTINIANOS_NO_BRASIL_1914_1962. Acesso em: dia mes ano.

PNAD Contínua. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

POLON, Sandra Aparecida Machado. **Política Educacional**. Guarapuava: Unicentro, 2010.

RIO DE JANEIRO. **Favelas na cidade do Rio de Janeiro**: o quadro populacional com base no Censo 2010. Coleção Estudos Cariocas. ISSN 1984-7203. 2012.

SANTOS, Denise C.; ADORNO, Soraya M.R.; SOUZA, Izanete M. A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil. **ODERE**, v.6, n.2, jul./dez., p.38-66, 2021.

SANTOS, Dilce Melo; LEAL, Nadja Melo. A Pedagogia de projetos e sua relevância como práxis pedagógica e instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino aprendizagem. **Revista Científica da FASETE**, 2018.2 Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/19/a_pedagogia_de_projetos_e_sua_relevancia_como_praxis_pedagogica_e_instrumento_de_avaliacao_inovadora.pdf Acesso em: 05 set. 2022.

SANTOS, Sônia Beatriz. Famílias negras: uma perspectiva sobre raça, gênero e educação. **Revista Fórum Identidades** Itabaiana, Gepiadde, ano 9, v 17, jan. – abr. de 2015. ISSN: 1982-3916

SILVA, Carlos Eduardo Guerra. Gestão, legislação e fonte de recursos no terceiro setor brasileiro: uma perspectiva histórica. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, p. 1301- 1325, dez. 2010.

SILVA, Gisele Rose da. Azoilda Loretta da Trindade e o legado do projeto A cor da cultura. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.7, n.2, p. 805-820, mai-ago de 2021: “Dossiê História das Mulheres e Educação” – DOI: 10.12957/riae.2021.63430. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/63430/39830> Acesso em: 02 out. 2022.

SILVA, Jailson de S. Favelas: As formas de ver definem as formas de intervir. **Revista Econômica**, Rio de Janeiro, v 13, n 1, jun 2011.

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane, org. **Racismo e antirracismo na Educação**: repensando nossa escola. São Paulo, Selo Negro, 2001, p.65.

SOARES, Samara S. D.; STENGEL, Márcia. **Netnografia e a pesquisa científica na internet**. Disponível em: < SciELO - Brasil - Netnografia e a pesquisa científica na internet Netnografia e a pesquisa científica na internet>. Acesso em: 18 jul. 2022.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. P.11-35.

VIDEIRA, Piedade Lino; NUNES, Cícera. **Dança afro**: teoria, prática e novas perspectivas no cotidiano escolar. XXII CONFAEB Arte/ Educação: Corpos em Trânsito. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47021> Acesso em 10 out. 2022.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e a saúde da população negra. **Saúde Soc. São Paulo**, v.25, n.3, p.535-549, 2016.

APÊNDICE A - Roteiro das entrevistas

Para a gestão escolar

Data da entrevista: 01 de julho de 2022

Entrevistada: Vice-diretora Mônica Santos

1- Você pode relatar um pouco das atividades de quando o colégio começa lá em 92, quando surge como projeto social. Quais atividades que eles ofereciam, que o colégio oferecia lá no início e hoje no projeto social que atividades vocês oferecem, se são as mesmas, se mudaram.

2- E quando inaugura já é do 1º ao 5º ou foi a cada ano aumentando? (referente à inauguração do Ensino Fundamental)

3- Esses alunos do projeto social, eles tem a faixa etária do 6º ano em diante?

4- E atualmente você tem uma ideia assim, não um número exato, mas assim da média de quantos alunos o colégio atende?

5- E o horário de atendimento do colégio, tem turno manhã e tarde?

6- Só o 5º ano que almoça na escola?

7- Os alunos recebem os materiais didáticos, uniforme. E aí pra chegar na escola, questão da locomoção, a maioria mora próximo, vem andando?

8- E aí no processo seletivo, você tinha falado um pouco antes. Então primeiro é o sorteio?

9- Aí no 1º ano então, já tem a turma garantida pra quem está saindo da educação infantil pro 1º ano e aí pro sorteio?

10- Vocês já falaram um pouco na última reunião quando a gente tinha falado sobre a questão na matrícula mesmo dos alunos, na demarcação do perfil étnico-racial deles, já disseram que eles informam e que vocês tem a maioria dos alunos negros.

E aí aqui nessa pergunta vocês já tinham falado um pouco sobre a localidade residencial deles, já disseram um pouco onde eles moram. E aí poderia descrever um pouco desse perfil socioeconômico deles, das famílias?

11- E sobre a seleção de professores? Como ela é feita?

12- Vocês tem alguma pretensão, um desejo pro futuro de expandir pro 2º segmento do fundamental (6º ao 9ºano)?

13- A maioria dos alunos quando saem do colégio vão para onde? Escolas do município, estaduais, particulares?

14- Pensando assim em pedagogias de combate ao racismo, como elas são importantes pra desconstruir alguns equívocos. E aí alguns desses equívocos, essa

ideia de que os negros são os mais racistas, que se discriminam entre si, que pra falar de raça e cultura negra e cultura afro-brasileira é só um movimento do Movimento Negro e outros equívocos. E aí assim, vocês já vivenciaram alguma fala, alguma prática desses equívocos e se já vivenciaram como que vocês se movem pra desconstruir esses equívocos?

APÊNDICE B – Termo de consentimento



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS - PPGECC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos

para

participar da pesquisa intitulada provisoriamente como **“Olhares sobre a Política Educacional do Colégio AIACOM e suas relações com as questões étnico-raciais”**, sob responsabilidade da pesquisadora mestranda **Michelle dos Santos Morgado Cordeiro**, CPF 14330173778, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, tendo como orientadora a Professora Doutora **Sônia Beatriz dos Santos**.

A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar a política educacional do Colégio Agostiniano AIACOM e como a educação das relações étnico-raciais é trabalhada pela instituição (gestão, professoras/es e demais funcionários), tendo como perspectivas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, alterando a Lei 9.394/1996, 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 indígena.

Os resultados da pesquisa serão analisados, apresentados, podendo ser publicados; observando os princípios éticos da pesquisa científica. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua participação nesta pesquisa consistirá, apenas, em responder as perguntas descritas no roteiro da entrevista, que será gravada para posterior transcrição.

Para quaisquer outras informações, será possível entrar em contato com a pesquisadora através do telefone (21) 99729-1263 ou pelo e-mail michelledossantosmorgado@hotmail.com.

Eu _____
____ CPF ou RG: _____, declaro para os devidos fins que fui informado/a/e sobre o trabalho que a pesquisadora pretende realizar e o motivo de minha colaboração, entendendo perfeitamente todo conteúdo aqui descrito. Sendo assim, concordo em participar da pesquisa, ciente de que não receberei qualquer remuneração para tal.

Este documento será emitido em duas vias de igual teor que serão assinadas por mim pela pesquisadora, ficando uma via com cada uma das partes.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

PARTICIPANTE

PESQUISADORA