



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA

ADRIANE TEIXEIRA LIMA DOS SANTOS

DIÁLOGO OU DOCILIZAÇÃO:

análise da inter-religiosidade na escola estadual Dom Bosco do município de Salinópolis-Pa.

BRAGANÇA/PA

2017

ADRIANE TEIXEIRA LIMA DOS SANTOS

DIÁLOGO OU DOCILIZAÇÃO:

análise da inter-religiosidade na escola estadual Dom Bosco do município de Salinópolis-Pa.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia- UFPA, como requisito para qualificação de dissertação de Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia, sob orientação da Prof^a Dr^a Roberta Alexandrina da Silva.

BRAGANÇA/PA

2017

ADRIANE TEIXEIRA LIMA DOS SANTOS

DIÁLOGO OU DOCILIZAÇÃO:

análise da inter-religiosidade na escola estadual Dom Bosco do município de Salinópolis-Pa.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia- UFPA, como requisito para qualificação de dissertação de Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia, sob orientação da Prof^a Dr^a Roberta Alexandrina da Silva.

Banca examinadora:

Professora Dra. Roberta Alexandrina da Silva
(Orientadora da Dissertação – UFPA / Bragança)

Professora Dra. Tabita dos Santos Fernandes
(Membro interno da banca – UFPA / Bragança)

Professor Marcus André Dantas
(Membro externo da banca – UFPA / Castanhal)

BRAGANÇA/PA

2017

Dedico à escola Dom Bosco
e a meu filho Rafael

AGRADECIMENTOS

A tradução produzida nessa pesquisa só foi possível graças ao contato intercultural estabelecido no decorrer dessa trajetória. Assim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram para a materialização dessa última diferença individual:

À professora Roberta Alexandrina da Silva, por acreditar desde o início nessa pesquisa; por seu orientar leve, descontraído, estimulante e democrático; por sua postura firme e decidida ante as dificuldades, a qual transmite confiança e segurança; pela agilidade e prontidão de suas respostas; e, enfim, por sua espera sempre paciente.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes Na Amazônia: professora Raimunda Beneditina Cristina Caldas; professor Luis Saraiva; professor Daniel Fernandes; professor José Guilherme Fernandes; professora Eliete Solano; professora Tabita Fernandes; professora Roberta Alexandrina; e professor Salomão Hage, pelo compartilhamento de suas leituras e experiências, bem como, pelas produções solicitadas, as quais enriqueceram sobremaneira esse trabalho.

Aos coordenadores do Programa, professor Luis Junior Costa Saraiva e professor Francisco Pereira Smith Júnior, pela oportunidade.

Ao professor Marcus André Dantas, por suas inestimáveis contribuições, sendo difícil encontrar palavras para expressar a imensa e sincera gratidão que lhe devo.

Ao meu marido Rogério Lima dos Santos, pelo companheirismo, incentivo constante, sugestões, disponibilidade, ajudas técnicas, entre outras.

Ao amigo Alexandre Nunes, por seu estímulo e preciosas orientações iniciais, sem as quais talvez não tivesse sequer ingressado no Programa.

Aos interlocutores do município de Salinópolis, da escola Dom Bosco e de fora dela, pela boa vontade de suas informações.

À minha família: pai, mãe, irmãs e irmão, berço de minha formação.

“Alcançar o entendimento com um parceiro em um diálogo é (...) uma transformação em uma comunhão, em que não permanecemos o que éramos”

Gadamer

RESUMO

SANTOS, Adriane Teixeira Lima dos – Diálogo ou docilização: análise da inter-religiosidade na escola estadual Dom Bosco do município de Salinópolis-Pa. Bragança-Pará, Universidade Federal do Pará, PPLSA 2017.

Esta pesquisa trata sobre a inter-religiosidade na escola estadual de ensino fundamental Dom Bosco tendo como objetivo mostrar que a instituição necessita realizar uma retradução de seu conceito de *religião*, a fim de abrir suas bases sociais e epistemológicas ao diálogo com os outros valores e práticas religiosas ali presentes para inserir-se no contexto discursivo democrático atual. Para isso, realizamos um estudo de seu processo sócio-histórico (de sua “genealogia”) para observarmos as marcas arqueológicas (“o acontecimento”) de seu discurso fundante que permaneceram em seus discursos posteriores a partir da análise de três documentos da instituição: a “Cartilha de Dom Bosco”, o primeiro Projeto (PPP, 2007) e o mais recente Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2013).

Palavras-chave: inter-religiosidade, retradução, docilização, ensino.

ABSTRACT

SANTOS, Adriane Teixeira Lima dos – Dialogue or docilization: analysis of the inter-religiosity in the Elementary School Dom Bosco of the borough Salinópolis-Pa. Bragança-Pará, Universidade Federal do Pará, PPLSA 2017.

This research deals with the inter-religiosity in the elementary school Dom Bosco aiming to prove that the institution needs to realize a retranslation of its concept of religion, in order to open its social and epistemological bases to the dialogue whit the other present religious values and practices to insert itself in the current democratic speech context. In order to do this, we study its social-historical process (of its “genealogy”), observing which archaeological marks (“the event”) of its founding speech remained in its later discourses, based on the analysis of three documents of the institution: the “Dom Bosco booklet”, the first project (PPP, 2007 and the most recent Political-Pedagogical Project (PPP, 2013).

Key works: inter-religiosity, retranslation, docilization, teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1: Imagem de Nossa Senhora da Conceição, bairro Ponta D'Agulha	84
Foto 2: Igreja Pentecostal Assembleia de Deus	85
Foto 3: Templo do Seu Rompe Mato e da Virgem da Conceição	86
Foto 4: Casa 7 Orixás	86
Foto 5: Placa de inauguração da instituição	88
Foto 6: Primeiro bloco da escola, antiga casa das irmãs	89
Foto 7: Portão que liga o terreno da escola ao das irmãs	91
Foto 8: Busto de Dom Bosco, pátio de entrada da escola	92
Foto 9: Pintura de Dom Bosco, corredor de entrada	92
Foto 10: Imagem de Nossa Senhora do Socorro, antiga capela, hoje sala do AEE	93
Foto 11: Pintura do Papa João Paulo II, corredor das salas de aula	93

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Religiões do Brasil de 1970 a 2010, em porcentagem	66
TABELA 2: Religiões Salinópolis em 2010 em número absoluto e porcentagem	84
TABELA 3: Religiões da escola Dom Bosco em 2014	94
TABELA 4: Religiões da escola Dom Bosco em 2017	94

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AI-5 – Ato Institucional número 5
Ande – Associação Nacional da Educação
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CEE – Conselho Estadual de Educação
CF – Campanha da Fraternidade
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/ CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DOE – Diário Oficial do Estado
DNEDH – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
EDH – Educação em Direitos Humanos
FMA – Filhas de Maria Auxiliadora
FONEPAUER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
FS – Família Salesiana
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
ONU – Organização das Nações Unidas
OSPB – Organização Social e Política Brasileira
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE – Plano Estadual de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. CONTATO INTERCULTURAL E TRADUÇÃO: CONDICIONANTES PARA UMA TRADUÇÃO ÉTICA	17
1.1 ANALÍTICA DA TRADUÇÃO E ANÁLISE DO DISCURSO	18
1.2 CONTATO INTERCULTURAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS	23
1.3 A RELIGIÃO E O RELIGIOSO NA ULTRAMODERNIDADE	31
2. METODOLOGIA	38
2.1 O LOCAL	38
2.2 OS SUJEITOS	38
2.3 A COLETA DE DADOS	39
2.4 A ANÁLISE DE DADOS	40
2.5 A APRESENTAÇÃO DOS DADOS	41
3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: DA CATEQUESE AO ENSINO LAICO	44
3.1 PERÍODO COLONIAL: A FORMAÇÃO DOS NOVOS CRISTÃOS	45
3.2 PERÍODO IMPERIAL: A FORMAÇÃO DAS ELITES DIRIGENTES DO PAÍS	49
3.3 O PERÍODO REPUBLICANO E A CONSTANTE LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO	51
3.3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA PRIMEIRA REPÚBLICA ATÉ A CONSTITUIÇÃO DE 1969	52
3.3.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA NOVA REPÚBLICA	65
4. HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL DOM BOSCO NO CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E EPISTEMOLÓGICO BRASILEIRO	82
4.1 CONHECENDO SALINÓPOLIS	83
4.2 HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ESCOLA DOM BOSCO: UMA ANÁLISE	87
4.2.1 APRESENTANDO A PEDAGOGIA DE JOÃO BOSCO	96
4.2.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO 2007: CONSUBSTANCIANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA	106
4.2.3 O DISCURSO DEMOCRÁTICO DO PPP 2013	122
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
ANEXO: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO 2013	147

INTRODUÇÃO

É impossível falar sobre a história da educação brasileira sem relacioná-la ao cristianismo, especialmente, à igreja católica, nossa primeira e mais influente instituição educacional, a qual, por muito tempo, monopolizou com sua presença o cenário sócio-cultural brasileiro tanto na esfera pública quanto na privada. Apenas para termos uma ideia, até 1970 (ano de fundação da escola em estudo), o percentual de católicos constituía 91,1%¹ da população. Até o final do século passado, apesar de sua redução, o número de católicos chegava ainda a formar a maioria da população (73,8%).

No entanto, este novo século tem desenhado um novo cenário religioso, marcado pelo decréscimo vertiginoso da parcela católica da sociedade que, segundo o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, caiu para 64,6%, e pelo crescimento da pluralidade religiosa (espíritas, sem religião e evangélicos), embora o país permaneça cristão em sua maioria.

Em termos religiosos, estamos vivenciando um momento singular de nossa história, momento de reatualização, de retradução e de renovação de nossa identidade religiosa por meio da constante descentralização da Igreja Católica, iniciada a partir da década de 1970.

No entanto, podemos dizer que sua descentralização começou ainda no período colonial, quando da expulsão (1759) do Brasil pelo primeiro-ministro de Portugal da ordem religiosa mais organizada educacionalmente e comercialmente: a ordem dos jesuítas. Embora esse fato não significasse o fim do monopólio católico, significou uma abertura do ensino a outros grupos sociais, católicos ou não.

Outro marco descentralizador do catolicismo ocorreu com a separação entre Estado e Igreja pela Constituição de 1891, o que resultou na retirada mesmo que temporariamente do ensino, o que também não significou o fim de seu *status* sócio-histórico, mas proporcionou o início de uma série de reformulações nas subseqüentes constituições nacionais e estaduais e uma crescente abertura à participação político-epistemológica dos novos e diversificados grupos sociais e culturais nessas reformulações o que, conseqüentemente, possibilitou uma melhor adequação do texto às necessidades de cada grupo e época.

¹ Os dados do censo do IBGE de 1970 a 2000 foram encontrados em Pierucci (2012). Os dados de 2010, por sua vez, foram encontrados no site do Instituto.

Tais transformações também levaram à criação de uma lei específica à educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Em nossa última reatualização legal (Constituição de 1988 e LDB 9394/1996), por meio do reconhecimento de nossa crescente pluralidade religiosa e da necessidade de considerarmos a importância de diferentes valores e práticas culturais, conquistamos o direito a uma educação não prosélita (apesar da ainda prevalente presença cristã católica no ensino das escolas públicas por meio da laicização das festas e do calendário) e à gestão democrática do ensino público, mesmo com os diversos fatores (ideológicos, materiais, institucionais, político-sociais, condições objetivas de vida dos atores, culturais, etc.) (Paro, 2016) que impedem sua plena efetivação.

Considerando, assim, nosso atual contexto social, político e epistemológico, bem como, a ainda forte presença católica nas escolas públicas brasileiras, é que essa pesquisa vem tratar da inter-religiosidade na estadual Dom Bosco, a qual foi fundada e viveu durante quarenta e um anos (1970-2011) sob regime de convênio administrativo entre a ordem feminina salesiana Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

Nosso objetivo é mostrar que a instituição necessita realizar uma retradução de seu conceito de **religião**, a fim de abrir suas bases sociais e epistemológicas ao diálogo com os outros valores e práticas religiosas ali presentes para atender às novas demandas suscitadas pelo aumento dessa pluralidade.

Para isso, realizamos uma tradução da escola utilizando o método genealógico de análise do discurso de Foucault (2015), a partir do qual analisamos o processo sócio-histórico da instituição a fim de observarmos as marcas arqueológicas (o acontecimento) de seu discurso fundante nos discursos posteriores da instituição.

Portanto, realizamos uma análise de três documentos: a “Cartilha de Dom Bosco”; o primeiro Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2007); e o mais recente Projeto (PPP, 2013). Tendo em mente a relação que se estabelece entre os termos utilizados por uma cultura e a tradução (Krieger & Finatto, 2004), observamos quais as noções que a instituição tem não apenas acerca do termo *religião*, como também, sobre os termos *democracia*, *interculturalidade*, *ecumenismo* e *inclusão*.

Para esse conjunto de análises, utilizamos como procedimentos e instrumentos de coleta de dados tanto a *documentação indireta* quanto a *documentação direta*. Por meio da documentação indireta, procuramos fazer uma *pesquisa documental* e uma *pesquisa bibliográfica* acerca do tema. Na primeira, utilizamos nossas legislações educacionais (Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Constituições Brasileiras e Paraenses, Plano Estadual de Educação), bem como, os documentos supracitados da instituição em estudo, dados estatísticos e fotografias. Na segunda, procuramos realizar um levantamento junto aos estudiosos da educação, do currículo, da cultura, da linguagem e da filosofia, a fim de enriquecer a pesquisa com suas respectivas contribuições. Com a documentação direta, realizamos uma *pesquisa de campo* (“observação participante”)² com a aplicação de questionários aos alunos.

Dessa forma, esse trabalho foi distribuído em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentaremos o aporte teórico que embasou nossa pesquisa, conceitos, teorias e teóricos contemporâneos relacionados ao tema de nosso estudo. Entre os conceitos, além dos termos supracitados, estão termos como *tradução, discurso, diálogo, identidade, cultura, interculturalidade, docilização, hibridismo*, bem como, outros termos a eles relacionados. Entre os principais autores e respectivas teorias, estão: Berman (2013) e a analítica da tradução; Foucault (2015) e seu método genealógico; Tubino e os conceitos de interculturalidade crítica e funcional (Czarny, 2012); Burke (2010) e o hibridismo cultural; e Willaime (2012) e a religião na ultramodernidade.

No segundo capítulo, apresentaremos a metodologia de nossa tradução cultural: local, sujeitos, coleta e análise de dados e apresentação do corpus.

No terceiro capítulo, apresentaremos parte de nosso *corpus de análise*, com o intuito de preparar o leitor à nossa análise dos documentos da escola. Portanto, esse capítulo trará um breve percurso sócio-histórico da educação brasileira do período colonial (1534-1822) até o período republicano (1889 aos nossos dias), tendo como enfoque a presença do ensino religioso e da religião nos documentos educacionais oficiais a partir da República Nova.

O quarto capítulo analisará, a partir do método genealógico de Foucault (2015), o discurso dos três principais documentos utilizados pela escola Dom Bosco: a “Cartilha de

² De acordo com Cardoso de Oliveira (2006), o trabalho de campo realiza-se por meio da percepção e do pensamento, principais “faculdades do entendimento” sociocultural. A percepção envolve o ato de olhar e ouvir e o pensamento, o ato de escrever. Segundo o autor, embora a educação do olhar seja importante a uma pesquisa somente a observação não é suficiente para que se entenda determinado grupo, portanto, para a obtenção de maiores informações, são necessárias explicações fornecidas pelos próprios membros da comunidade, essas só podem ser obtidas por meio da entrevista, isto é, por meio do saber ouvir. Assim, a observação participante seria a união entre esse olhar e esse ouvir, união essa que deve proporcionar uma verdadeira interação, um verdadeiro diálogo entre o pesquisador (tradutor) e a comunidade, aquele devendo assumir um papel perfeitamente digerível por essa, a fim de viabilizar sua aceitação por seus membros. Para alguns autores, uma observação participante eficaz seria aquela que tivesse duração de ao menos dois anos. Em nosso caso, essa observação teve início desde 2013.

Dom Bosco”, que apresenta o discurso original de João Bosco sobre a pedagogia salesiana³; o primeiro Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2007), que marca a institucionalização da gestão democrática na escola; e o último Projeto (PPP, 2013), que marca a fase democrática atual da escola, a sua última diferença individual.

Essa pesquisa parte não apenas do desejo de contribuir com a retradução da escola estadual Dom Bosco, a fim de renovar suas identidades, mas da vontade maior de unir forças junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia – PPLSA, a partir da Linha de Pesquisa Leitura e Tradução Cultural, no fomento à interculturalidade entre a educação básica e superior do Estado do Pará e entre as diferentes formas discursivas na Amazônia a fim de propor estudos críticos da realidade local, equacionar tensões e conflitos sociais e culturais e melhorar a qualidade da educação a partir de nossa região.

³ O termo salesiano remonta à ordem religiosa criada por João Bosco denominada de Sociedade de São Francisco de Sales.

1. CONTATO INTERCULTURAL E TRADUÇÃO: CONDICIONANTES PARA UMA TRADUÇÃO ÉTICA

Podemos retraduzir nosso atual contexto social, político e cultural, em uma única expressão terminológica: “idade da interpretação”, iniciada, segundo Foucault⁴, no século XIX. Porém, sua efervescência se deu durante as décadas de 1960 e 1970 do século passado. Momento em que houve um movimento mundial descentralizador, uma relativa quebra com os paradigmas tradicionais no interior de todas as áreas do conhecimento, as quais passaram a reivindicar uma reformulação epistêmica, a partir de marcos teóricos policêntricos⁵.

Na história, levantam-se discussões tendo como base a nova história. Na antropologia e na sociologia, surge o relativismo cultural. Na filosofia, encontramos a pós-metafísica (pragmática e hermenêutica). Na religião, surge o movimento ecumênico representado atualmente, principalmente, pela Teologia da Libertação.

Enfim, é o início de um novo patamar histórico de reatualizações, retraduições e renovações de identidades. Por isso, com base nesse novo e amplo contexto sócio-político discursivo, com esse espírito de nossa época, que nos lançamos nessa tradução buscando uma análise sócio-histórica, dialógica e interdisciplinar.

Nesta seção, nosso objetivo é a apresentação do aporte teórico de nossa pesquisa. Assim, limitaremos-nos ao nosso levantamento bibliográfico. Aqui iremos estudar conceitos, teóricos e teorias contemporâneos relacionados a nosso estudo. Entre os conceitos estão termos com *tradução*, *discurso*, *cultura*, *interculturalidade*, *hibridismo*, *religião* e *docilização*. Entre os principais autores e teorias que serão apresentados estão: Berman (2013), para a teoria da tradução; Foucault (2014; 2015), para a teoria do discurso e das disciplinas modernas; Burke (2010) para o hibridismo cultural; Tubino para os conceitos de interculturalidade crítica e funcional (Czarny, 2012); e Willaime (2012), para a teoria sociológica da religião moderna.

⁴ GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault: o discurso e a arqueologia dos saberes**. In.: Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos/ Maria do rosário Gregolin. São Carlos: ClaraLuz, 2004, p. 79.

⁵ A noção de policentrismo a partir de um multiculturalismo policêntrico radical e relacional implica uma reestruturação das relações intercomunitárias dentro e para além das nações Estado, segundo os imperativos internos de diversas comunidades. O mundo tem muitos centros culturais dinâmicos e muitas posições estratégicas possíveis. A ênfase no “policentrismo” não está nos pontos de origem principais ou espaciais, mas no campo do poder, da energia e da luta. “Poli” não se refere a uma lista finita de centros de poder, mas antes introduz um princípio sistemático de diferenciação, racionalidade e união. Não se deve favorecer epistemologicamente nenhuma comunidade ou parte do mundo, seja qual for seu poder político e econômico (Shohat e Stam apud Czarny, 2012: 36).

1.1 ANALÍTICA DA TRADUÇÃO E ANÁLISE DO DISCURSO

Conforme o título do tópico sugere, nesta seção, perceberemos a estreita relação existente entre tradução e análise do discurso (AD) e de ambos com a construção e/ou a renovação de identidades. Para isso, utilizaremos a analítica da prosa literária esboçada por Antonie Berman (2013) e *A ordem do discurso* de Foucault (2015), bem como, sua teoria das disciplinas (2014).

Berman afirma que o espaço da tradução é de “natureza intersticial” (2013: 31), isto é, a tradução só pode ocorrer em um “terreno interindividual” (Bakhtin, 1992: 33), logo, podemos dizer que a tradução só pode ocorrer por meio da linguagem, do discurso.

Para Foucault, os discursos são “conjuntos de acontecimentos discursivos”, por *acontecimento* o autor entende o seguinte

o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material. Digamos que a filosofia deveria avançar na direção paradoxal, à primeira vista, de um materialismo do incorporal (2015: 102)

O *acontecimento*, para o autor, acontece na relação de elementos materiais, isto é, na relação com outros discursos dispersos na sociedade, que coexistem uns com os outros, que são recortados, acumulados e selecionados pelos indivíduos, o acontecimento seria, assim, a volta, o retorno desses discursos, seria a sua *citacionalidade*⁶. Para Foucault, no entanto, o discurso são práticas descontínuas, isto é, ele não é apenas uma repetição, constitui também uma inovação, pois é a reatualização de conceitos, métodos, proposições, enfim, é uma reatualização disciplinar. Dessa forma, todo discurso é singular e individual.

Conforme percebemos tanto para Berman quanto para Foucault, a natureza da tradução de discursos é dual: sendo um retorno ao passado (tradução arcaizante) e um salto ao

⁶ Derrida chama de citacionalidade à característica da linguagem de ser repetível, à possibilidade de uma expressão ser retirada (recortada) de um contexto social mais amplo em que ela foi tantas vezes enunciada e repetida (colada) no novo contexto, no qual ela aparece sob o disfarce de minha exclusiva opinião, como resultado de minha exclusiva operação mental (Woodward, 2011: 95).

futuro (tradução neológica). Para Berman, a “tradução se desdobra (...) numa dupla temporalidade linguística: devolver a memória de sua história até a sua origem, abri-la para um futuro de possibilidades insuspeitáveis” (2013: 184). Toda tradução, assim, é também retradução, é um movimento histórico, é uma memória repatriante, é um movimento de retorno, mas também de renovações.

Berman afirma que quanto mais perto do coração, da origem, for esse retorno, mais se descobre o parentesco entre as culturas. E, é justamente, nessa sua dupla natureza que reside sua ética e sua poesia, pois a tradução segue a dialética cultural⁷: a prova o estrangeiro e a aprendizagem do próprio⁸.

Porém, traduzir eticamente uma cultura não constitui tarefa tão simples, pois requer que tenhamos conhecimentos mais profundos sobre a construção dos discursos que circulam em dada sociedade. Entre eles está a compreensão de que os discursos são controlados tanto por procedimentos externos quanto por procedimentos internos, logo, a sua tradução é um processo inconsciente e consciente ao mesmo tempo, pois ela consiste em uma análise das forças etnocêntricas que a desviam de seu objetivo: a relação *sui generis* que se estabelece entre as culturas (dialética cultural). Tal análise visa libertar parcialmente o tradutor desse sistema de deformação, o qual “é tanto expressão interiorizada⁹ de uma longa tradição quanto da estrutura etnocêntrica de cada cultura” (Berman, 2013: 64).

Foucault também apontará para a necessidade de o analista inverter valores a partir de uma crítica à tradição. Ambos identificarão em seus respectivos métodos forças centralizadoras, etnocêntricas, deformadoras, delimitadoras que tentam controlar, ocultar, excluir, aclimatar, destruir sistemas simbólicos, monologizar, banalizar e homogeneizar os discursos, os sujeitos da tradução.

Para Foucault, uma das críticas que o analista deve fazer à tradição diz respeito à essência dos discursos que devem ser considerados como acontecimentos, isto é, como materialidade e não imaterialidade, da mesma forma, devem ser considerados como séries descontínuas e não descontínuas, e específicas, já que são quebra, são violência e não apenas

⁷ Segundo Bakhtin, o universo da cultura é intrinsecamente responsivo, como se fosse um grande diálogo, onde as vozes vão responder ao já dito e, ao mesmo tempo, provocar as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias, dissonâncias, revalorizações, etc.) (Faraco, 2009: 59).

⁸ Burke define *tradução cultural* como um “mecanismo por meio do qual encontros culturais produzem formas novas e híbridas” e acrescenta que “qualquer comunicação humana é o mesmo que tradução” (2010:55-57).

⁹ A essa expressão interiorizada é que alguns autores chamam de colonialidade, fenômeno histórico complexo “que se estende ao presente e se refere a um padrão de poder que opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a reprodução de relações de dominação” (Restrepo; Rojas apud. Mota Neto, s/d.)

repetição, enfim, para a necessidade de o analista reconhecer que em toda sociedade há uma série de *dispositivos ou práticas discursivas*¹⁰ que tentam controlar e rarefazer o discurso, pois

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (Foucault, 2015: 85)

Mais do que simples acontecimentos, é preciso compreender os discursos enquanto expressão das ideologias¹¹ de uma cultura, enquanto expressão de desejos e, principalmente, de poderes. É preciso entender que controlar discursos significa também controlar sujeitos, significa fixar identidades¹², docilizar os corpos¹³ (Foucault, 2014: 134). Ao contrário, produzir novos discursos é uma forma de empoderamento dos sujeitos, de subverter e complicar as identidades dominantes. Daí a importância do reconhecimento dessas forças em nossos próprios discursos. Assim, Foucault vai classificar esses dispositivos em procedimentos internos e procedimentos externos¹⁴.

¹⁰ Dispositivo (ou práticas discursivas) é o termo utilizado por Foucault para designar os elementos que cercam determinado tema, que estão implicados nos sucessivos discursos correntes em determinada época, como o amor e o sexo, por exemplo. Entre esses elementos estão: as leis, as normas, os costumes, as palavras, os saberes e os poderes, as instituições, os gestos e até os edifícios (Veyne, 2011: 20-21).

¹¹ A *ideologia* aqui é entendida em toda a sua dialética (em seu sentido “fraco” e “forte”), pois compreendemos, como Romão (2003: 64-65), que esse conceito não deve ser interpretado apenas como sinônimo de “falsidade” (versão “forte”), mas também enquanto sinônimo de historicidade (versão “fraca”), de visão de mundo, enquanto representação de interesses de classe, já que o primeiro denota certo positivismo, levando-nos a atribuir veracidade ao nosso próprio pensamento e falsidade ao do diferente e antagônico, enquanto que o segundo, por reconhecer a relatividade do conhecimento de qualquer grupo social, acaba por admitir a possibilidade de falsidades e veracidades em todos os pensamentos, afastando-se mais da ideia de uma teoria “pura” e aproximando-se mais de uma teoria do conhecimento, pois possibilita o reconhecimento de nossos próprios condicionamentos e determinações históricas e inibe os efeitos ideológicos de nossas próprias opções classistas no outro. Dessa forma, entendemos que a ideologia é importante tanto para a transformação social, quando utilizada pelos grupos oprimidos, quanto para a reprodução dos sistemas instituídos, quando utilizada pelos grupos opressores.

¹² Identidade o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (Hall, 2011: 111-112).

¹³ Para Foucault é “dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (2014: 134).

¹⁴ Bakhtin chama a esses procedimentos de forças centrífugas e centrípetas, respectivamente (Faraco, 2009: 69-70).

Os procedimentos externos seriam “aqueles procedimentos que estão à parte do discurso e põem em jogo o poder e o desejo” (idem: 85)¹⁵, seriam aqueles sistemas de exclusão responsáveis por limitar e afastar os poderes do discurso, os quais são representados pelas *interdições*, as *separações* e *rejeições* (*segregações*) e as *vontades de verdade*¹⁶.

As *interdições* seriam aquelas coerções que delimitam o objeto (o discurso). A *segregação* estaria ligada aos sistemas de exclusão que controlam e separam aqueles que são considerados normais dos que não o são, o autor cita o exemplo da segregação dos loucos¹⁷. A *vontade de verdade* tem a ver com a separação, historicamente constituída, entre o que é considerado verdadeiro e o que é considerado falso, com o desejo e o poder de impor uma verdade como se fosse a única e de excluir as demais verdades como se fossem todas falsas. A vontade de verdade é que vai determinar a interdição e a segregação, exercendo sobre os demais discursos uma pressão e uma coerção. Os procedimentos externos podem ser encontrados na “sanção normalizadora” das disciplinas modernas que, a partir das oposições binárias (bem-mal, verdadeiro-falso) que controlam e qualificam os comportamentos e os desempenhos, hierarquizando-os (Foucault, 2014: 175).

Os procedimentos internos, por sua vez, seriam aqueles procedimentos “nos quais os próprios discursos exercem seu próprio controle” (idem, 89)¹⁸. Seriam aqueles sistemas que tentam dominar as aparições aleatórias do discurso e são formados por três princípios: o *princípio do comentário*, o *princípio do autor* e o *princípio da disciplina*.

O *comentário* é um princípio paradoxal, pois, ao mesmo tempo que ele permite comentar algo novo sobre o texto primeiro, tem por obrigação repeti-lo, fazendo desse texto sua parte¹⁹. Dessa forma, a identidade do comentário seria a da “repetição e do mesmo”.

O *princípio do autor* diz respeito ao agrupamento do discurso e não ao indivíduo falante e sua identidade é a da “individualidade e do eu” (idem).

O *princípio da disciplina*, por fim, define-se por um domínio de objetos (discursos, logo, também de corpos²⁰), “um conjunto de métodos, um corpus de proposições

¹⁵ Seriam aquelas palavras que Bakhtin chama de “*palavras de autoridade*” (aquelas que nos interpelam e nos cobram reconhecimento e adesão incondicional) (Faraco, 2009: 84-85).

¹⁶ Silva chama a esses procedimentos de sistemas de diferenciação, classificando-os em quatro tipos: a inclusão/exclusão; a demarcação de fronteiras; a classificação; e a normalização (Silva, 2011: 81-84).

¹⁷ A afirmação da identidade também significa demarcar fronteiras, fazer distinções entre quem fica dentro e quem fica fora, quem será incluído e quem será excluído. Essa demarcação pode ser feita tanto socialmente (pelas posições-de-sujeito que assumimos) quanto simbolicamente, pelos sistemas de representação (marcas ou traços materiais visíveis que ligam a identidade a sistemas de poder) (Silva, 2011: 70-91).

¹⁸ Esses, por sua vez, seriam representados por aquelas “*palavras internamente persuasivas*” (aquelas as quais se pode aderir ou não, que podem ser modificadas) (idem).

¹⁹ Paulo Freire chama de prescrição, é o eterno dilema entre sermos nós e sermos o outro, de sermos formados por partes que nos são alheias.

consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos”. O ponto de partida da disciplina “é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados”, é a “possibilidade [...] de formular, indefinidamente, proposições novas”. Sua identidade é a “reatualização permanente das regras” (idem).

Embora seja uma ação mais consciente que os procedimentos externos, os procedimentos internos, segundo Foucault, não podem ser vistos como procedimentos de difusão de discursos, pois, como aqueles, são o resultado de uma constante, repetitiva e útil ordem disciplinar a qual os sujeitos foram expostos socialmente²¹.

Segundo o Foucault, a análise de um discurso deve seguir um *princípio de exterioridade*, partindo da observação do acontecimento para suas condições externas de possibilidade, pois são essas condições que vão permitir a reatualização de conceitos e regras.

Todos esses sistemas de exclusão apoiam-se, segundo o autor, sobre um suporte institucional que vai reforçá-los e reconduzi-los (2015: 85-88). Por isso, o autor destaca também um terceiro grupo de procedimentos: os procedimentos de rarefação dos sujeitos que falam.

São aqueles sistemas que determinam “as condições do funcionamento dos discursos”, que impõem aos indivíduos falantes certo número de regras e que não permitem que todo mundo tenha acesso a esses discursos²², são os sistemas disciplinares dentro dos quais estamos inseridos: as doutrinas (religiosas, políticas e filosóficas) e, principalmente, as instituições educacionais, que não constituem apenas um grupo de difusão de saberes, mas também um grupo doutrinário, o qual poderá contribuir para emancipar ou docilizar os sujeitos por meio do exercício constante e progressivo de suas disciplinas, pois todo “sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (idem: 97)²³.

²⁰ Segundo Foucault, as disciplinas são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (2014: 135).

²¹ Os procedimentos internos são o resultado do que Foucault chama de panoptismo, um quadruplicamento disciplinar eficaz que segue a divisão binária e a marcação, a determinação coercitiva, a repartição diferencial, por meio da presença sutil de uma figura hierárquica, que pode ou não estar lá. Porém, o efeito que a ideia de sua vigilância causa é constante, levando a uma sujeição consciente dos indivíduos vigiados, que acabam por controlar a si próprios e a cumprir suas tarefas, sem que sejam obrigados a isso (2014).

²² São as diferentes instituições sociais ou “*campos sociais*” no interior dos quais vivemos: a família, os grupos de trabalho, as instituições educacionais, os grupos de colega, os partidos políticos. Na interação e no encontro dentro desses campos, apesar da identificação que une os indivíduos nesses espaços, seremos diferentemente posicionados, bem como, posicionaremos a nós mesmos, de acordo com os papéis sociais que exercemos (Silva, 2011: 30-31).

²³ De acordo com Judith Butler, as identidades são performativas, isto é, elas podem ser produzidas e transformadas quando expostas a uma constante repetição. Daí a importância da educação para a

Nesse tópico, apresentamos as teorias da análise da tradução de Berman e do discurso de Foucault que nos deram a base teórica para a realização de nossa tradução cultural. Nosso objetivo aqui foi apresentar as relações entre discurso e tradução e a importância da desconstrução dos discursos hegemônicos para que se atinja uma eticidade no traduzir. Desconstrução necessária tanto para a manutenção de identidades tradicionais relevantes quanto para a construção e a renovação, o rejuvenescimento, a reatualização dessas identidades, já que a análise de uma cultura é de natureza paradoxal. No próximo tópico, discutiremos acerca dos processos de hibridização ocasionados pelo contato entre culturas, por considerá-los uma força política importante para a descentralização do poder.

1.2 CONTATO INTERCULTURAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS

O objetivo desse tópico é apresentar os tipos de contato intercultural e as variadas consequências que podem deles resultar: os processos de hibridização. Nosso objetivo é, com base nessa teoria, observar em nossa tradução as formas híbridas presentes na escola Dom Bosco. Para que possamos aprofundar o estudo sobre o tema, utilizamos, principalmente, o trabalho Burke (2010).

O conceito antropológico de cultura teve importantes consequências para a abertura das bases liberais epistemológicas e sociais do conhecimento a outros significados e práticas culturais, pois, ao tratar as culturas como sistemas dinâmicos, possibilitou que pudessem ser analisadas a partir de um novo método: *o relativismo cultural*, o qual, como todo método, apresenta problemas.

Segundo Montero, o relativismo contribuiu para a conquista, pelas minorias, do “direito à diferença” e, conseqüentemente, para a difusão pedagógica acerca da tolerância e para o descrédito ao chauvinismo. Porém, essa conquista também se tornou uma reivindicação dos movimentos de ultradireita e racistas (1996: 45). Assim, para a análise ética de uma cultura, devemos lançar mão tanto de um racionalismo quanto de um relativismo, pois, de acordo com Boff, há situações com as quais não se pode ser tolerante por correremos o risco de tornarmo-nos cúmplices e lenientes, como com o crime, a omissão culposa, o comodismo ou com a insensibilidade social e ética (apud. Silva & Nonato, 2009: 34).

interrupção da citacionalidade (repetição) dos discursos hegemônicos, de sua contestação, para a “instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes” (Silva, 2011: 95).

O novo conceito de cultura, não apenas possibilitou a abertura a novos métodos de análise como também abriu um leque de possibilidades conceituais: *multiculturalismo*, *transculturalismo*, *interculturalismo*. No entanto, esse último merece destaque, pois é o resultado da confrontação e do entrelaçamento entre os grupos culturais, ele é o resultado da *interculturalidade*.

Segundo Tubino, há dois tipos de interculturalidade: aquela formulada pelos filósofos e educadores (conceito normativo) e aquela formulada pelos movimentos sociais indígenas (Czarny, 2012: 30-31). Entretanto, o primeiro conceito é o que nos interessa.

De acordo com o autor, a interculturalidade normativa é entendida como uma utopia ou um dever ser baseado no diálogo e no reconhecimento da diversidade, podendo ser também de dois modos: funcional ou crítica.

O *interculturalismo funcional* seria aquele ligado ao discurso oficial dos Estados nacionais, no qual o diálogo é utópico e descontextualizado, não levando em consideração as relações de poder e dominação existentes entre as culturas, a assimetria, a diglossia, a incomunicação e o conflito delas derivados, tampouco, considera as injustiças distributivas, facilitando, assim, a reprodução do Estado-nação homogeneizante e da colonialidade vigente.

A *interculturalidade crítica*, por sua vez, seria aquela que critica o diálogo descontextualizado, buscando, assim, as causas das injustiças culturais a fim de suprimi-las e a articulação das políticas de reconhecimento (inter e multiculturalistas) às políticas distributivas, e repensando as bases liberais do Estado para incorporar as instituições tradicionais, excluídas, para uma melhor convivência democrática. Essas relações de troca entre culturas, por sua vez, vai resultar no que os teóricos chamam de *hibridismo cultural*.

Segundo Silva, os processos de hibridização são os principais movimentos complicadores e subversivos das identidades, descentralizando-as, isto é, são esses movimentos que vão proporcionar a reatualização e a difusão dos discursos. Apesar de ser um processo geralmente forçado, o hibridismo é considerado pelo autor positivamente porque afeta o poder ao desestabilizar as identidades envolvidas no processo, as oposições binárias, resultando em uma identidade que não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, apesar de conservar traços delas.

O hibridismo, assim, nunca é unilateral, não é determinado somente pela identidade hegemônica, mas introduz um traço, uma marca da diferença (sua representação). Segundo o autor, o acontecimento crítico da identidade está em cruzar fronteiras, em estar ou permanecer na fronteira (2011: 86-89). Por se tratar de um processo, de uma atualização constante de conflito, a cada novo contato cultural resultará em uma nova hibridização, um

novo diálogo, uma nova identidade, uma nova retradução. O hibridismo, então, seria uma tradução ética das culturas, pois segue a dialética cultural resultando em novas formas.

No entanto, por seu binarismo, não podemos esquecer que ele também tem estrita relação com o poder que se estabelece entre os grupos em contato. Segundo Burke (2010: 55), o termo é escorregadio e ambíguo, pois é “ao mesmo tempo literal e metafórico, descritivo e explicativo” e tem a desvantagem de parecer excluir o agente individual, de tratar as modificações culturais como se fossem ações inconscientes. Sendo os conceitos de *acomodação*, *apropriação* e *tradução cultural*, mais apropriados quando se quer dar ênfase ao agente humano e à criatividade, quando se quer enfatizar a consciência da ação.

Kern (2004), por sua vez, afirma que o conceito de hibridismo quando ligado à sua origem biológica (mistura de raças) do século XIX ou quando ligado à mistura de culturas do século XX é geralmente vinculado à noção de ação inconsciente. Porém, a autora defende que, atualmente, o termo evoca sobretudo uma ação consciente e sua finalidade, seja em seu modo de agir (politicamente) ou de construir (esteticamente), é sempre política e “agonística”, isto é, a intenção é vencer o opressor (sentido positivo) ou derrotar o oprimido (sentido negativo).

Há dois tipos de defensores do termo. Aqueles que como Canclini, acreditam que o hibridismo é um termo amplo, pois abarca diversas formas de mesclas interculturais (não apenas as raciais e as que se limitam a mestiçagem) e permite incluir as formas modernas de hibridização melhor que sincretismo (termo que se refere quase sempre a fusões religiosas e tradicionais). Dessa forma entendido, ele é tanto um processo que permite a sobrevivência de comunidades tradicionais quanto um meio de modernização das culturas emergentes. É um processo criativo, libertário e fertilizador que permite a renovação cultural, a produção de novos sentidos.

E aqueles que, como Bhabha, acreditam que o hibridismo está no interior dos discursos estabelecidos entre colonizador e colonizado e, portanto, é uma forma de infiltração de outros saberes negados historicamente no discurso dominante, tornando a base de sua autoridade, suas regras de reconhecimento, estranhas a ele. Nessa corrente, o hibridismo é visto como uma estratégia política que tem a finalidade de confundir o colonizador, de resistir a ele, de desestabilizar o seu discurso, por meio da ironia, pois a apropriação do discurso do colonizador pelo colonizado é feita propositalmente. Assim, ele é ambivalente e incômodo, surgindo em um clima de disputa entre a cultura dominante efetiva e as culturas alternativas.

Segundo Kern, o hibridismo da corrente de Bhabha é um processo mais consciente e instável que o descrito na corrente cancliniana.

No entanto, há os que não veem o hibridismo com o otimismo de Canclíni e Bhabha e, portanto, colocam-se contrários ao termo. Esse grupo acredita que o hibridismo é um instrumento imperialista sofisticado de dominação, utilizado pela cultura hegemônica contemporânea como um “disfarce ideológico para a reterritorialização capitalista” e que o produto híbrido é, na verdade, uma nova versão do produto exótico, é apenas uma mudança de rótulo. O hibridismo, assim, serve à ideologia da globalização. O grupo acredita também que vê-lo positivamente acaba por servir de justificção para “a continuada exclusão da classe subalterna por parte da classe dominante” e por comprometer a eficácia do conceito agonístico proposto por Bhabha, já que esse conceito acaba por estancar e limitar a noção de cultura, remetendo-a a suas origens biológicas (evolucionistas) das quais a teoria contemporânea do hibridismo tenta escapar, pois o “culto ao direito à diferença” acaba por aceitar a ideia original da biologia de que as culturas muito fechadas são incompatíveis e, quando forçadas a se unir, resultam compósitos instáveis.

De nosso lado, seguiremos a tendência da teoria contemporânea do hibridismo que adota o conceito de cultura em seu sentido político e agonístico (consciente) e, ao mesmo tempo, aproxima-o de seu sentido biológico (ação inconsciente). Seguindo a analítica da tradução de Berman e a análise do discurso de Foucault. Da interculturalidade, poderão surgir uma variedade de hibridismos.

Em seu livro *Hibridismo cultural* (2010), Peter Burke, apresenta-nos uma multiplicidade de formas de hibridismos²⁴, as quais podem ser encontradas: na variedade de objetos; na variedade de termos e teorias em torno da interação cultural; na variedade de situações nas quais os encontros culturais acontecem; na variedade de reações a itens culturais não familiares; e na variedade de possíveis resultados ou consequências da hibridização a longo prazo.

Como *variedade de objetos*, o autor considera: os artefatos (construções arquitetônicas, como igrejas e templos; mobílias; imagens; textos/ traduções); as práticas (religião, música, linguagem, esporte, festividades, etc.); e os povos híbridos (os anglo-irlandeses, os anglo-indianos, os afro-americanos, etc.), os quais, segundo o autor possuem frequentemente uma “consciência dúplice”.

Sobre a *variedade terminológica*, Burke apresenta uma série de termos que são comumente utilizados como sinônimo de hibridismo, entre eles estão: *o empréstimo*, *o*

²⁴ Couto (2009), por sua vez, vai identificar quatro situações de hibridismo, resultantes do interculturalismo migratório: quando o povo mais fraco migra para o território do mais forte; quando o povo mais forte migra para o território do mais fraco; quando ambos migram a um terceiro território; e, quando as migrações são sazonais.

*caldeirão cultural, o ensopadinho cultural, a criouliização/ convergência*²⁵, *a tradução cultural*, entre outros. Conforme vimos anteriormente, a alternância entre esses termos se dará de acordo com a ênfase que se queira dar à ação, se no agente cultural (consciente) ou no processo (inconsciente). Caso a intenção seja dar ênfase aos dois movimentos, será necessário o uso de mais de um dos termos, segundo Burke.

Porém, o autor destaca a tradução cultural como um termo vantajoso não apenas porque enfatiza o agente cultural, mas também por enfatizar as estratégias e táticas empregadas no trabalho do tradutor.

*A variedade de situações*²⁶ vai envolver os contextos e as circunstâncias nas quais ocorrem os encontros culturais: as relações de poder (econômica, política e militar) entre as culturas em contato (iguais ou desiguais); os locais (metrópole ou fronteira); os tipos de culturas (de apropriação ou resistência). Quanto às relações de poder, caso sejam desiguais (situação mais comum), poderão favorecer ao grupo mais forte. Burke cita os exemplos da colonização do Brasil, do Peru e do México pelas colônias portuguesas e espanholas, as quais foram favorecidas no processo de hibridização embora as trocas não tenham se dado unilateralmente. Caso as relações se deem entre iguais, poderão favorecer ao grupo que se encontrar em maior número, como foi o caso dos missionários católicos na China, os quais foram acusados de ser convertidos pelos chineses.

Quanto aos locais de encontro, as metrópoles são locais privilegiados de trocas tanto comerciais quanto culturais, pois são locais onde se encontram diferentes grupos de imigrantes e viajantes que interagem entre si e com a população local. O autor cita os portos como locais notáveis de encontro cultural. As fronteiras também favorecem as trocas culturais, pois são cidades cosmopolitas, são “interculturais”, são locais não apenas de encontro, mas também de superposições ou de interseções entre culturas das quais resultam na criação de algo novo e diferente.

Em relação ao tipo de cultura, segundo o autor, há culturas de tradições fracas e de tradições fortes de apropriação e de adaptação, o Brasil, por exemplo, é conhecido por sua

²⁵ A criouliização ou convergência é o processo pelo qual uma língua franca (pidgin) anterior desenvolve uma estrutura mais complexa na medida em que as pessoas passam a utilizá-la para propósitos gerais ou mesmo a aprendê-la como sua primeira língua. Acontece quando duas línguas em contato se modificam e ficam mais parecidas e assim “convergem” e criam uma terceira, que frequentemente adota a maior parte de seu vocabulário de uma das línguas originais e sua estrutura ou sintaxe de outra (Burke, 2010: 61).

²⁶ Couto vai apresentar como fatores que podem influenciar nos resultados dos tipos de contato: a quantidade; o tempo; a intensidade; o poder; a resistência; e a semelhança/ dessemelhança tipológica (2009)..

forte tradição de apropriação. Porém, há locais que favorecem a troca cultural como a metrópole e a fronteira, por exemplo²⁷.

O hibridismo pode suscitar também uma *variedade de reações*: aceitação, rejeição, segregação, adaptação, etc.

A *resistência*, por exemplo, é uma estratégia de defesa de fronteiras culturais contra a invasão, essa defesa resulta do pensamento binário, valorização da própria cultura e desvalorização da do outro (a educação é uma forma de resistência). A diferença entre culturas abertas e fechadas reside, segundo Burke, nas diferenças de receptividade à invasão cultural. Uma forma de resistência extrema é o movimento de purificação cultural. Outra maneira de reação consciente é a segregação cultural.

A *adaptação* seria um movimento duplo, de “des-contextualização e re-contextualização” (de recorte e cole), no qual se retira um item de seu local original, modificando-o de forma que se encaixe em seu novo ambiente. Outra forma de adaptação seria a circularidade, a qual ocorre quando um item cultural estrangeiro é adaptado e pode às vezes ser “re-exportado” para seu lugar de origem. Burke destaca a importância dos tradutores para a realização das adaptações culturais, pois eles mesmos são frequentemente pessoas adaptadas, deslocadas.

Por fim, o autor, apresenta como *variedade de resultados*, a “contraglobalização” ou resistência, a diglossia cultural, a homogeneização e o surgimento de novas sínteses culturais.

A *contraglobalização* está relacionada à resistência à invasão de formas globais de cultura, ela está relacionada aos grupos que consideram a hibridização negativamente, como vimos anteriormente, que veem nos produtos ditos híbridos como uma mudança de rótulo para os antigos produtos exóticos. Essa forma de resistência tem a ver com a revolta das regiões (“*revolução regionalista*”), que lutam a favor da mudança de mentalidade, a luta dos movimentos indígenas e não indígenas da América Latina contra a neocolonização do pensamento, por exemplo (Czarny, 2012: 37).

A *diglossia cultural* é outro resultado da hibridização. Segundo o autor, em um mundo global futuro, podemos nos tornar biculturais, podemos todos ter uma consciência dúplice, falando, em situações da cultura local nosso dialeto local e, em situações da cultura

²⁷ Couto também cita os casos em que as culturas são semelhantes entre si, o que facilitará a assimilação de uma pela outra mais rapidamente do que se forem dessemelhantes, a língua dos imigrantes italianos no Brasil foram assimiladas mais rapidamente ao português que a língua japonesa e alemã, por exemplo. De acordo com o autor, a proximidade espacial facilitará a convergência linguístico-cultural, enquanto a distância espacial facilitará a divergência linguístico-cultural.

mundial, uma das outras línguas mundiais (inglês, japonês, espanhol, árabe, etc.). No entanto, o dialeto local e a língua mundial certamente não terão o mesmo valor, é a essa relação de assimetria entre os elementos envolvidos que o autor chama de diglossia²⁸ cultural.

Outro resultado da interculturalidade seria a homogeneização cultural, a redução da diversidade cultural a uma cultura global, a uma forma americanizada, por exemplo. Seria uma espécie de retorno ao estágio original do mundo: a pangéia (continente único). No nível do indivíduo, por outro lado, haveria uma ampliação nas opções de escolha e mais liberdade, segundo o autor.

Por último, Burke fala acerca das constantes *sínteses culturais* que podem resultar do crescente número de contatos culturais. Essa constância, para os que veem o hibridismo negativamente considerando-o apenas pelo lado das perdas, pode resultar em uma desintegração ou fragmentação cultural. Para os que veem no hibridismo positivamente, ele é uma maneira de síntese cultural que pode levar à emergência de novas formas culturais, à criouliização do mundo, isto é, a uma nova ordem cultural mundial, uma reconfiguração do mundo. Segundo o autor, após o processo de encontro e síntese, há uma cristalização, uma solidificação das novas formas culturais, elas congelam-se e viram rotina e, conseqüentemente, tornam-se mais resistentes a mudanças posteriores. Em resumo, os elementos em contato se rearranjam em um novo padrão cultural. Burke defende a impossibilidade de as formas híbridas resultarem em uma cultura global homogênea futura, contrariando os teóricos da homogeneização (críticos do hibridismo), e, considera que, apesar de o equilíbrio entre as forças centrífugas e centrípetas possivelmente terem se inclinado na direção dessas últimas, a análise cultural mais convincente é a do surgimento da nova ordem, da cristalização de novas formas, da reconfiguração de culturas, da criouliização mundial.

Para finalizar, é importante uma última observação acerca das relações de poder que se estabelecem nas trocas culturais e suas conseqüências aos grupos minoritários. Segundo Ferraz (2007), vitalidade cultural dos grupos minoritários dependerá de três fatores: o *status*, a *demografia* e o *suporte institucional*.

²⁸ A diglossia acontece quando coexistem, em uma mesma comunidade, duas formas linguísticas: uma “variedade alta” e uma “variedade baixa”, as quais serão utilizadas em situações diferentes e terão valores sociais diferentes também. A variedade alta será utilizada na igreja, na correspondência, nos discursos, na universidade, etc., enquanto a variedade baixa será utilizada nas conversações familiares, na literatura popular, etc. A variedade alta gozará de prestígio social, pois é utilizada na literatura reconhecida e admirada e é adquirida na escola, sendo altamente padronizada (gramática, dicionários, etc.). A variedade baixa, por outro lado, não gozará de prestígio social, pois é aprendida “naturalmente” sendo a primeira língua dos falantes. A diglossia acontece entre duas variedades de uma mesma língua, ligadas por uma relação genética. Essas variedades terão uma gramática, um léxico e uma fonologia relativamente divergentes. A diglossia é uma situação estável, podendo durar vários séculos (CALVET, 2002: 59-60).

O *status*, segundo o autor, pode ser econômico, social, sócio-histórico e/ou linguístico. O *status econômico* tem a ver com a estabilidade econômica do grupo minoritário. Se os membros desse grupo tiverem um poder aquisitivo baixo, a tendência será a sua assimilação pelo grupo majoritário. O *status social* tem a ver com o prestígio do grupo na comunidade. Quando o grupo majoritário é o principal ou o único do comércio e da indústria, dos setores públicos, da escola, da comunicação oficial como um todo, o não conhecimento ou o não uso dos itens culturais por parte dos membros do grupo minoritário implicaria em sérios entraves a seu crescimento social dentro dessa comunidade. O *status sócio-histórico* decorre da história de cada grupo. O *status linguístico* está relacionado com o status social, com o prestígio que o dialeto minoritário tem dentro da comunidade.

O *fator demográfico*, conforme vimos antes, refere-se ao número de membros de uma cultura minoritária e sua distribuição geográfica. Quando o número de membros começa a decrescer ou quando o grupo começa a dispersar-se em áreas diferentes entrando, assim, em contato com outros grupos, a situação da cultura e do grupo torna-se preocupante em relação a sua preservação.

O *suporte institucional* está relacionado ao uso de sistemas simbólicos da cultura minoritária em vários setores institucionais: governo, escola, igreja, organizações culturais, etc., fato esse de grande importância para a manutenção dessa cultura.

Segundo Ferraz, uma alta vitalidade cultural por parte dos grupos minoritários garantirá a preservação dos mesmos, por outro lado, uma baixa vitalidade, propiciará a sua assimilação ou a sua substituição pela cultura majoritária. Mais uma vez percebemos a importância da escola não apenas para a emancipação ou docilização dos sujeitos, mas também para a transformação da cultura majoritária que por meio de sua ordem disciplinar tenta formar sujeitos dóceis.

Nesse tópico, procuramos apresentar algumas formas de hibridização/ tradução cultural, pois consideramos esses processos como forças centrífugas importantes para a criação de um currículo pautado em uma política da diferença, que questione as relações de poder e procure formas de desestabilizá-las. Nosso objetivo é observar quais dessas formas resultaram na identidade religiosa que a escola assume atualmente, por meio da análise de sua história, e quais as possibilidades futuras de inovação e rejuvenescimento dessa identidade da instituição.

1.3 A RELIGIÃO E O RELIGIOSO NA ULTRAMODERNIDADE²⁹

Para a realização da tradução cultural que objetivamos realizar, consideramos importante um estudo acerca da configuração das religiões e do religioso na contemporaneidade. Objetivamos, com essa pesquisa, identificar que formas religiosas tradicionais e inovadoras estão presentes na escola Dom Bosco. Nesse estudo, buscamos, principalmente, as contribuições de Willaime (2012).

Desde o princípio da humanidade, os seres humanos interessam-se pela religião, pelo *religare* (religar) e pelo *relegere* (reler). Nessa trajetória, entre perspectivas racionalistas e funcionalistas, surgiram muitas tentativas de definição. Entre as abordagens racionalistas, encontraremos análises das mais radicais, como a de Marx (1818-1883) que considera a religião como o “ópio do povo” às não tão radicais, como a de Weber (1864-1920) que define a religião como um “modo de agir em sociedade”. Por sua vez, entre as abordagens funcionalistas, identificaremos definições mais antropológicas, como a de Merton que considera a religião como um campo de tensões e conflitos tanto entre os grupos religiosos e a sociedade global quanto nas relações inter e intrarreligiosa; e a de Luhmann que a vê como um dos diversos subsistemas (ciência, política, família, etc.), porém, com uma função específica de considerar o mundo como um todo e uma capacidade de dominar sua contingência (Willaime, 2012).

Segundo Willaime, no entanto, definir o fenômeno religioso não constitui tarefa tão simples por várias razões: pela falta de consenso entre as posições dos estudiosos da cultura; pela variedade do fenômeno religioso, o que dificulta a sua redução a um único conceito; pela própria distinção entre o religioso e o não religioso; pela etimologia do termo (*religare* de Lacânio ou *relegere* de Cícero) que é hesitante também; pela dificuldade de traduzir o termo religião em alguns idiomas. De acordo com o sociólogo da religião, as *definições funcionais* (estudo a partir de sua função social) e *substantivas* (estudo a partir de sua substância, do que ela é) da religião são problemáticas, porque não conseguem abarcar a todos os fenômenos religiosos, esquecendo muitas vezes do caráter do duplo da religião: de seu papel como legitimadora da ordem estabelecida (quando usado como suporte aos poderes

²⁹ Willaime utiliza o termo ultramodernidade em lugar de pós-modernidade, pois considera que ele expressa melhor a dinâmica de continuidade da modernidade do que o termo pós-modernidade o qual soa ambíguo, pois passa a ideia de que estamos saindo da modernidade (2012: 171).

instituídos), mas também, dependendo das circunstâncias sociais, de seu papel contestador e crítico, podendo veicular a revolta contra os poderes estabelecidos³⁰.

Assim, para fugir desses problemas de definição, o autor, baseado na definição de Weber (“um modo de agir em comunidade”), considerada por ele como a mais apropriada, adota a seguinte noção de religião

uma atividade social regular que emprega representações e práticas relativas à vida e à morte, à felicidade e à infelicidade, associada a um poder carismático que se refere a entidades invisíveis (Willaime, 2012: 195).

Segundo o autor, a vantagem desse conceito está na referência a uma “ação social” que se manifesta em comunidade. Essa ação social seria “uma comunicação simbólica regular por meio de ritos e crenças”, ação essa que está no centro de todo sistema religioso. Essa comunicação simbólica regular emprega um “carisma fundador (ou refundador)”, “um poder que pretende se legitimar referindo-se a uma forma qualquer de entidade invisível”. Esse poder, por sua vez, se transmite e instaura uma filiação. Dessa forma, a religião envolveria um carisma fundador e uma filiação, uma transmissão.

A definição tem também a vantagem, segundo Willaime, de apreender a “transcendência” ou a “revelação” a partir da prática social que a manifesta: “a emergência de um mestre religioso cuja autoridade é socialmente legitimada pelo carisma que nele reconhecemos”.

O carisma, por seu turno, representa um poder pessoal (uma alteridade, uma ruptura) diferente das relações habituais de poder e de seus interesses. A religião seria “um vínculo social articulado ao dom”, pois ela se manifesta na interseção de três pontos que confrontam uma dimensão do dom: “o vínculo longitudinal da linhagem com seus ascendentes e descendentes, o vínculo horizontal entre os irmãos na religião, esses dois articulando-se ao vínculo vertical que se refere a uma alteridade”.

Essa forma sociológica de ver a religião pode ser completada pelo conceito de verdade religiosa que as correntes filosóficas pós-metafísicas (pragmática e hermenêutica)

³⁰ Em nossa história, temos diversos exemplos desses dois papéis no cristianismo. Durante o período colonial, por exemplo, ora a igreja Católica esteve ao lado da Coroa, servindo aos seus interesses; ora esteve contra, o que ocasionou a expulsão dos jesuítas por Pombal. Durante a Ditadura Militar, em 1972, a igreja Católica estava dividida em três setores: o progressista, que combatia o regime militar; o conservador, que apoiava o regime; e os centristas e moderados, que tendiam a se aliar à ala progressista (Cáceres, 1993: 341).

adotam atualmente. Essas correntes, utilizando o conceito sócio-interacionista da linguagem, entendem a verdade da religião como uma “fusão de horizontes” sempre em curso entre os membros de uma comunidade, como um “consenso linguístico intersubjetivo”. Podemos dizer que é nesse consenso que o dom se manifesta, pois, como afirma o filósofo Gianni Vattimo (ao se referir ao Ser enquanto lugar do diálogo real entre pessoas)³¹ “nós não concordamos porque encontramos a completa essência da realidade, mas dizemos que encontramos a completa essência da realidade quando concordamos” (Rorty, 2006: 80)³².

Por sua relação com a linguagem, logo, com o discurso e com a tradução adotaremos em nossa pesquisa o conceito proposto por Willaime.

Na contemporaneidade, essa ação social carismática tem ganhado novos significados e formas, ao mesmo tempo, tenta manter suas formas e significados tradicionais. O movimento neopentecostal, por exemplo, tem redimensionado seu discurso e suas práticas cúlticas a fim de adequá-los ao deslocamento espaço-temporal ultramoderno, porém, continua alicerçando esse discurso em uma metanarrativa fundamentalista (Jardilino, 2003: 93).

Segundo Willaime, os novos grupos religiosos nas sociedades ocidentais apresentam uma diversidade de características: adaptação à modernidade³³; liberdade doutrinal; o poder religioso é exercido de modo sutil³⁴, pois os indivíduos são remetidos às próprias visões de mundo; a religião está voltada para a vida na Terra³⁵; as redes construídas por eles são internacionais (são “verdadeiras multinacionais dos bens de salvação”); suas

³¹ G. Simmel, por sua vez, caracteriza Deus como *conscientia oppositorum*, como o centro onde se fundem todas as antinomias da vida (Maffesoli, 2003: 81)

³² Poderíamos, assim, resumir a verdade religiosa pelo seguinte versículo bíblico: “Porque onde dois ou três estão juntos em meu nome, eu estou ali com eles” (Mt 18. 20).

³³ Derrida afirma que a religião na idade contemporânea encontra-se aliada à tecnociência, ela produz, explora, adapta-se ao capital e ao saber da telemiaditização (Romão e Oliveira, 2003: 74). O sociólogo Edin Sued Albamanssur, por sua vez, afirma que as igrejas neopentecostais, por exemplo, usam frequentemente a mídia eletrônica como estratégia missionária (Caros Amigos, 2014: 30). No Brasil, por exemplo, a igreja Universal controla uma das maiores emissoras de televisão do país.

³⁴ Uma das características das disciplinas modernas, que substituíram o uso da força e da violência tradicionais por técnicas mais sutis, fáceis e úteis de docilização (Foucault, 2014).

³⁵ Em seu estudo da ascese moderna, ao observar a crescente participação protestante na economia, Weber já afirmava que a cultura moderna está voltada para “este mundo” (2004: 82). Atualmente, observamos uma maior participação dos religiosos também na mídia e na política. Essa alteração na visão religiosa de mundo é vista negativamente por alguns estudiosos, como Jardilino, que afirma que o deslocamento espaço-temporal na pós-modernidade, criou uma *presentibilidade* sem futuro, um mundo sem referenciais, um niilismo pós-moderno (Romão e Oliveira, 2003: 91-92).

O filósofo hermenêuta Gianni Vattimo, por outro lado, afirma que o niilismo pós-moderno, que a dissolução das metanarrativas ocasionada pela morte de Deus (*kénosis*), é a verdade do cristianismo (Rorty, 2006: 72). Para o filósofo, a morte e a encarnação de Deus consistiu em sua renúncia à própria soberana transcendência, em torno de qualquer autoridade, o fim das verdades universais, pois Deus abandonou seu posto hierárquico para tornar-se nosso irmão. Assim como esse autor, Zabala também vê no “pensamento fraco” pós-moderno como algo positivo, pois, segundo ele, ao voltar-se para este mundo (*Saeculum* significa “também este tempo presente”), o homem prepara-se para fazer valer os ideais do pluralismo e da tolerância e evita que uma visão particular do mundo imponha-se usando a autoridade que lhe é atribuída (Rorty, 2006: 36).

crenças são plásticas, possibilitando a multipertença³⁶; desenvolvem uma visão holística (tentam conciliar oposições clássicas entre o indivíduo, a sociedade e o cosmos, o espiritual e o material); e, por último, atribuem uma importância central à saúde.

Weber, em sua análise sócio-histórica da “comunidade emocional”, caracteriza os reagrupamentos religiosos modernos como comunidades que têm um aspecto efêmero, uma composição cambiante, uma inscrição local, uma ausência de uma organização e uma estrutura quotidiana (Maffesoli, 2003: 79). As igrejas pentecostais, igrejas que mais cresceram nos últimos anos³⁷, trazem uma série de exemplos de novas formas de reagrupamentos religiosos. Com destaque para o novo movimento extremamente complexo e em constante transformação denominado de “garagens divinas”, pequenas igrejas que surgem principalmente nas periferias em garagens de automóvel de sobradinhos, de oficinas, de botecos, que, diferentemente das neopentecostais, seus pastores não sobrevivem do dinheiro da igreja: são taxistas, funcionários públicos, autônomos, cabelereiros, etc. (Caros Amigos, 2014: 30).

Assim, assistimos a uma nova configuração do religioso, que individualiza, subjetiva e seculariza³⁸ as crenças religiosas, denotando um retorno da emoção. Sobre essa

³⁶ A multipertença (a “coabitação dos deuses”, o “politeísmo de valores”) é considerada por Maffesoli positivamente, pois enquanto o monoteísmo corresponderia à unidade do eu, o politeísmo, por outro lado, corresponderia à multiplicidade da pessoa, logo, esse traria uma visão mais completa do homem e do social, enriquecendo, assim, o holismo das sociedades tradicionais, dando “à vida errante todo o seu aspecto prospectivo” (Romão e Oliveira, 2003: 82). No Brasil, observamos a multipertença nos religiosos católicos que transitam entre o catolicismo, o espiritismo e a umbanda, por exemplo.

³⁷ Formando 22,2% da população brasileira, segundo o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010.

³⁸ De acordo com Willaime, a secularização se dá por meio de dois processos principais característicos da modernidade: a diferenciação funcional das instituições; e a individualização crescente dos atores. A *diferenciação funcional* seria a transferência de algumas atividades sociais das instituições religiosas às instituições laicas ou ao Estado: educação, saúde, lazer, trabalho social, etc. A *individualização*, por sua vez, seria o traço mais marcante da modernidade e, segundo o autor, ela se manifesta até nos sistemas religiosos mais integrados, como o catolicismo, por exemplo. O autor destaca também, como efeitos modernos dissolventes do religioso contemporâneo, a globalização, a racionalidade e o pluralismo. A *globalização* porque desloca a religião de seu espaço e tempo, conforme vimos anteriormente, rompendo os “laços comunitários que associavam a religião a coletividades e a espaços determinados” (idem: 165). A *racionalidade*, segundo o autor, está ligada tanto à racionalização burocrática que se manifesta na sociedade global, atingindo até mesmo as organizações religiosas, quanto ao próprio processo de racionalização da religião (reflexividade sistemática), que gera relações críticas às tradições. O último efeito moderno dissolvente do religioso, o *pluralismo*, possibilita a escolha religiosa livre e pessoal e relativiza a relação dos indivíduos com a religião (Willaime, 2012: 167).

Weber, em *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (2004), já mencionava essa dupla racionalidade presente, especialmente, nas igrejas protestantes, ao analisar, em seu contexto (Alemanha), como a ascese racional se tornou um instrumento de superação do *status naturalis* (dos impulsos irracionais e da dominação mundana e da natureza). O autor destaca a peculiaridade que a racionalidade ganhou dentro dessas igrejas que passaram a associar a ética ascética a sua vida profissional o que, conseqüentemente, impulsionou os grupos protestantes cada vez mais ao capitalismo. Nas correntes neopentecostais, por exemplo, podemos observar a dupla racionalidade ascética representada na “Teologia da Prosperidade”.

individualização e subjetivação do sentimento religioso, o filósofo Santiago Zabala afirma o seguinte

Na atual idade da interpretação, se a religião conseguisse se transformar definitivamente em questão privada, ligada unicamente às capacidades individuais, o homem pós-moderno se transformaria em um agente responsável, não mais diante de Deus, mas diante de si mesmo e dos outros (2006: 37).

De acordo com Willaime, a secularização, proporcionada pela “redução do papel institucional e cultural da religião” (2012: 159), não significou um declínio inevitável da religião, nem a ausência total de sua influência social, ao contrário, o que se tem observado é que, ao mesmo tempo em que o pluralismo penetra profundamente as consciências, as igrejas cristãs continuam a exercer um papel não negligenciável na vida pública, sendo frequentemente solicitadas pelos poderes públicos a participar da educação ética cidadã ao lado das outras agências sociais portadoras do *éthos* da responsabilidade e da solidariedade: partidos políticos, sindicatos, escolas, mídia, etc.³⁹

Para o sociólogo da religião, as misturas, os ecumenismos e os sincretismos proporcionados pelos contatos e interferências múltiplas entre as diversas tradições religiosas, especialmente esse último, apresentam-se como uma das características mais importantes da cultura moderna atual. Inclusive, aponta o Brasil como o país que “oferece um panorama religioso particularmente significativo no que concerne aos fenômenos de sincretismos”: o catimbó (culto de cura de matriz indígena); o candomblé (religião afro-brasileira que incorpora os santos da tradição católica); e a umbanda (corrente que interpreta as religiões afro-brasileiras e indo-brasileiras à luz do espiritismo), pois essas expressões religiosas “manifestam a dinâmica evolutiva do religioso capaz de incorporar todos os tipos de contribuição, criando novas formas” (Willaime: 2012: 127).

O ecumenismo⁴⁰, embora considerado um movimento religioso também representativo da dinâmica evolutiva da religião, é diferente do sincretismo, pois, enquanto

³⁹ No Brasil, por exemplo, cresce o pluralismo religioso, especialmente pelo crescimento dos grupos cristãos evangélicos e espíritas (Pierucci, 2012: 68).

⁴⁰ Segundo Santa Ana, o movimento ecumênico remonta ao século XIX e surgiu da preocupação pela unidade dos cristãos, motivando diversos tipos de comunidades. No entanto, sua consolidação e expansão deu-se apenas no século XX, quando alguns dirigentes das instituições eclesiais do movimento criaram uma comunidade internacional e interconfessional com o objetivo de manter a “unidade dos cristãos”. Na década de 1960, o grupo – que era formado pela Igreja Anglicana, algumas igrejas protestantes e um número limitado de igrejas ortodoxas – fortaleceu-se quando a Igreja Católica Romana resolveu aderir ao mesmo. Dessa forma, as

esse envolve uma hibridização entre elementos culturais religiosos bastante diferentes, aquele tem sintetizado elementos culturais mais semelhantes entre si: as religiões cristãs.

Apesar da redução do termo ecumênico (*oikoumene*), às religiões cristãs, sua conotação é bastante ampla, significando “todo o mundo habitado”. Segundo Santa Ana, as comunidades ecumênicas são messiânicas, isto é, reúnem-se na fé em uma figura salvadora (alteridade), seja ela transcendente (Deus) ou utópica (política), não importando se seus membros confessam ou não Jesus como Messias, indo, assim, além dos corpos eclesiásticos e abrindo-se a todas as dimensões que oferecem a vida no mundo, no sentido de atingir a uma unidade e uma renovação, pois são elas que darão forma à expressão do Messias.

Portanto, um dos desafios, segundo o autor, do ecumenismo moderno é o resgate da origem do termo em toda a sua extensão, enquanto diálogo, comunhão, liberdade e renovação. Outro desafio seria o início de um *diálogo* crítico entre as altas hierarquias das instituições eclesiásticas e as comunidades eclesiais de base (CEBs). O terceiro desafio seria *compreender a unidade dos cristãos* no novo contexto das práticas religiosas dos movimentos, já que esses expressam a vontade de somar forças junto a organizações não-governamentais (ONGs) na luta contra as injustiças sociais e a violação dos direitos humanos⁴¹. O último desafio seria incluir as *outras famílias religiosas do mundo além das grandes famílias confessionais cristãs*.

Conforme vimos no tópico anterior, ao lado da educação, a religião é um dos elementos que contribuem para a manutenção da vitalidade cultural de grupos minoritários, os quais são os principais formadores de movimentos importantes para a luta contra as injustiças sociais e culturais. Daí a importância de o ecumenismo incluir outros grupos, sejam eles políticos, religiosos, cristãos, não cristãos, etc.

Vattimo, ao se referir aos problemas que as igrejas cristãs, especialmente a católica, enfrentam hoje, afirma que eles vão além da relação com a ciência e com as

décadas de 1969 e 1970 são consideradas a idade de ouro do movimento ecumênico moderno, pois as suspeitas por parte das autoridades eclesiásticas em relação ao movimento foram superadas, levando o movimento, assim, a institucionalizar-se. De acordo com Santa Ana, tal institucionalização pode ser considerada um triunfo do ecumenismo e, ao mesmo tempo, seu freio, pois gerou uma nova dialética: entre as instituições e os movimentos de base (Romão e Oliveira, 2003: 82-91).

⁴¹ O movimento ecumênico Latino Americano, especialmente brasileiro, mais expressivo da atualidade é a chamada Teologia da Libertação, que envolve tanto setores significativos da Igreja (padres, ordens religiosas e bispos) quanto movimentos religiosos laicos (Comunidades Eclesiais de Base, Ação Católica, Juventude Cristã, redes pastorais com base popular, clubes de mulheres, associações de moradores, sindicatos de camponeses ou trabalhadores e tem como ideia central a “opção preferencial pelos pobres”, os quais são agentes de sua própria libertação e sujeitos de sua própria história e não apenas objetos da atenção caridosa, como na doutrina tradicional (Löwy, 2016).

exigências de emancipação, como o feminismo, eles envolvem, sobretudo, o problema do ecumenismo, não apenas cristão, mas inter-religioso. Segundo o filósofo, enquanto

permanecer prisioneira da rede de sua “metafísica natural” e de seu literalismo (por exemplo: Deus é “pai”, e não mãe?), a Igreja não conseguirá dialogar livre e fraternamente não só com outras confissões cristãs, mas sobretudo com as outras grandes religiões do mundo (Rorty, 2006: 69).

Neste capítulo, procuramos apresentar o aporte teórico de nossa pesquisa. Os conceitos, teorias e autores aqui apresentados demonstraram-nos a grande relevância do reconhecimento de estruturas etnocêntricas para a abertura de nossas bases sociais e epistemológicas ao policentrismo de conhecimentos e, conseqüentemente, para que se opere uma interculturalidade crítica, uma tradução cultural ética.

Entendemos que, na atual idade da interpretação, não podemos prescindir das relações interdisciplinares, portanto, procuramos trazer a essa pesquisa contribuições de diferentes áreas do conhecimento (sociologia, filosofia, antropologia, linguagem, história), as quais têm um objetivo em comum: a desconstrução das verdades universais, das vontades de verdade, para que a construção de um diálogo amplo e democrático seja possível, pois sabemos as conseqüências éticas que a crença em uma verdade eterna e imutável, tanto na política quanto na religião, traz para a democracia e para os direitos humanos.

Na religião, a verdade (Deus) e o caminho para ela criou circunstâncias indesejáveis, ao tornar os diferentes em infiéis e impuros, a Santa Inquisição foi um exemplo claro disso. Na política, da mesma forma, a verdade (Utopia) e o caminho para ela criou situações terríveis, ao transformar os diferentes em dissidentes e traidores, a Ditadura Militar está aí para comprovar. Dessa forma, consideramos termos como deslocamento, policentrismo, interculturalidade crítica, hibridismo, ecumenismo e inovação como palavras-chave para nossa tradução, pois expressam nosso desejo em relação à educação paraense, brasileira e latino-americana.

2. METODOLOGIA

De acordo com Berman, o fundamento da avaliação de uma tradução consiste na eticidade, a qual reside no respeito ao texto original por meio da explicitação dos procedimentos da pesquisa (2013: 11). Portanto, esse capítulo tem por objetivo realizar essa explicitação a partir da apresentação da metodologia de nossa tradução cultural. Essa, por sua vez, seguiu alguns critérios de análise relativos ao local, aos sujeitos, à coleta de dados, à análise dos dados e à apresentação desses dados. Passemos, então, à apresentação de cada um deles.

2.1 O LOCAL

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Bosco⁴², situada na Rua Dom Bosco, número 122, no Bairro Ponta D'Agulha, no município de Salinópolis, no Estado do Pará. A escolha do local se deu em virtude de sua hibridez: escola pública que, por 41 anos, viveu em regime de convênio administrativo entre o Estado e as irmãs salesianas da congregação Filhas de Nossa Senhora Auxiliadora.

2.2 OS SUJEITOS

Os sujeitos⁴³ da pesquisa foram em sua maioria cidadãos salinenses que participaram direta ou indiretamente da história e da memória da instituição.

Entre os sujeitos que participaram diretamente dessa história estão: a diretora; 292 alunos do ensino fundamental de 5º ano à 8ª séries⁴⁴ de 2013-2014; uma professora (há 27 anos na escola); uma auxiliar de secretaria (estudou na década de 1970 e trabalha há 13 anos na escola); uma servente (trabalha há 15 anos na escola); a diretora e 155 alunos do 8º e do 9º do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio do ano de 2017.

Entre os sujeitos que participaram indiretamente da história da escola estão: um líder de um templo de umbanda, existente há mais de 40 anos no município; uma diretora de

⁴² Atualmente Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Bosco.

⁴³ Tentamos diversas vezes falar com a irmã Quitéria, que geriu a escola durante o PPP 2007, porém não conseguimos devido às suas muitas ocupações religiosas.

⁴⁴ No período da pesquisa (2013-2014), a escola ainda estava em processo de transição do fundamental de oito anos para o de nove anos, por isso a escola estava dividida em séries e anos: do 1º ao 6º ano funcionava o fundamental de nove anos; e da 7ª à 8ª séries, o fundamental de oito anos. Atualmente, essa transição já foi concluída (a escola passou a funcionar de 1º ao 9º ano) e iniciou um novo processo de transição: a implantação gradual do ensino médio.

uma escola estadual do município; e um dentista salinopolitano que vive e trabalha hoje em São João de Pirabas, município vizinho de Salinópolis.

A fim de preservar suas identidades, os nomes dos informantes não serão mencionados.

2.3 A COLETA DE DADOS

Para a realização desse estudo, utilizamos como procedimentos e instrumentos de coleta de dados tanto a *documentação indireta* quanto a *documentação direta*.

Por meio da documentação indireta, procuramos fazer uma *pesquisa documental e bibliográfica* acerca do tema.

A *pesquisa documental* foi dividida em quatro partes. A primeira levou em consideração nossos documentos educacionais oficiais: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; as Constituições Brasileiras e Paraenses; e o Plano Estadual de Educação, compreendendo os períodos de 1891 a 2008.

A segunda considerou os documentos da instituição em estudo: a Cartilha de Dom Bosco e os Projetos Político-Pedagógicos 2007 e 2013, tendo como foco o período de vigência do último PPP (2013-2014).

A terceira parte levou em consideração dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre as religiões no Brasil e no município onde está situada a instituição.

A última seção, por fim, compreende fotografias atuais da escola Dom Bosco e do município.

A *pesquisa bibliográfica*, por sua vez, foi realizada em livros, textos indicados pelos professores do curso, artigos de internet, revista, etc.

Com a documentação direta, realizamos uma *pesquisa de campo* (“observação participante”)⁴⁵ com diálogos informais e aplicação de dois questionários.

⁴⁵ De acordo com Cardoso de Oliveira (2006), o trabalho de campo realiza-se por meio da percepção e do pensamento, principais “faculdades do entendimento” sociocultural. A percepção envolve o ato de olhar e ouvir e o pensamento, o ato de escrever. Segundo o autor, embora a educação do olhar seja importante a uma pesquisa somente a observação não é suficiente para que se entenda determinado grupo, portanto, para a obtenção de maiores informações, são necessárias explicações fornecidas pelos próprios membros da comunidade, essas só podem ser obtidas por meio da entrevista, isto é, por meio do saber ouvir. Assim, a observação participante seria a união entre esse olhar e esse ouvir, união essa que deve proporcionar uma verdadeira interação, um verdadeiro diálogo entre o pesquisador (tradutor) e a comunidade, aquele devendo assumir um papel perfeitamente digerível por essa, a fim de viabilizar sua aceitação por seus membros. Essa observação foi realizada por mim durante os dois anos (2013 e 2014) em que estive na escola.

2.4 A ANÁLISE DE DADOS

Entre os dados coletados na pesquisa direta e indireta, alguns serviram à fundamentação teórica, outros serviram como bases de análise. Entre o material que serviu à fundamentação teórica estão todos aqueles textos coletados na pesquisa bibliográfica, os quais foram apresentados no primeiro capítulo. Por sua vez, entre o material que serviu como base de nossa análise estão: a documentação oficial da educação; a documentação da escola; os dados do IBGE; as informações obtidas nas conversas informais e nos questionários; e as fotografias.

Por meio dos textos da fundamentação, procuramos levantar temas que versam sobre educação, cultura, linguagem, filosofia e religião, com a intenção de obtermos conceitos de termos importantes para a nossa análise, como: *tradução cultural*; *hibridismo*; *discurso*; *interculturalidade*; *docilização*; *religião*; *ecumênico*, a fim de compararmos as definições dadas pelos respectivos teóricos à tradução que instituição faz desses termos.

Os conceitos de *tradução* considerados em nossa análise serão os propostos por Berman (2013) e Burke (2010), que a consideram enquanto uma inovação cultural consciente e inconsciente, utilizando-os também como sinônimos de hibridismo cultural.

Ao lado desses conceitos, utilizaremos os conceitos de *discurso* proposto por Foucault (2015), entendido como acontecimento, como descontinuidade, como reatualização disciplinar de uma cultura. Assim, em nossa tradução cultural, vamos adotar também seu método de análise, por meio do qual identificaremos os procedimentos externos (interdição, separação e vontade de verdade) e internos (comentário, autor e disciplina) presentes nos discursos da escola, a fim de identificarmos que acontecimentos estão materializando-se em suas práticas discursivas.

A *interculturalidade*, por sua vez, será entendida nas duas formas apresentadas por Tubino (Czarny, 2012): crítica (diálogo contextualizado) e funcional (diálogo descontextualizado), essa última podendo ser utilizada como sinônimo do termo *docilização* (submissão, utilização, transformação e aperfeiçoamento de sujeitos) proposto por Foucault (2014).

Quanto ao termo *religião*, será adotado o conceito proposto por Willaime (2012) entendida enquanto um poder carismático associado ao dom (entidade invisível, alteridade) que tem por objetivo uma filiação, uma transmissão.

Por fim, o termo *ecumênico* será entendido em toda a sua extensão: “todo o mundo habitado” (Santa Ana, 2003), devendo envolver a toda a sociedade eclesial e leiga, política e religiosa, cristã e não cristã (essa no sentido de inter-religiosidade).

O material que serviu como base para nossa análise, por sua vez, foi utilizado com intenções diversas, mas convergentes: identificar as identidades política e religiosa da escola no contexto educacional brasileiro.

Nossa documentação oficial (LDB, Constituição Brasileira e Constituição Paraense), por exemplo, foi utilizada com o objetivo de comparar os discursos dos documentos entre si, observando as alterações operadas em seus textos no decorrer de nossa história para posteriormente observar a sua materialização no discurso da escola.

A documentação da escola (Cartilha de Dom Bosco, Projeto Político-Pedagógico 2007 e Projeto Político-Pedagógico 2013) foi utilizada também com o objetivo de comparar os três textos entre si para observar as retraduições ocorridas no transcurso da história da instituição, observando a reatualização da disciplina de João Bosco a partir da materialização dos discursos oficiais em seu discurso atual.

Os dados do IBGE tiveram como objetivo comparar as mudanças ocorridas no campo religioso brasileiro e paraense a partir de 1970 (data de fundação da instituição) até 2010 (data do último censo).

As conversas informais objetivaram colidir outras informações que não podem ser encontradas nos documentos: impressões, sentimentos, valores e significados atribuídos à escola e identidades dos interlocutores (etária, religiosa, social, econômica, profissional, etc.).

Quanto aos questionários, foram aplicados em períodos diferentes: o primeiro em 2014 e o segundo em 2017. O questionário de 2014 teve como objetivo identificar as denominações religiosas presentes na escola, enquanto que o questionário de 2017 teve como intenção comparar as alterações na pluralidade religiosa da instituição ocorridas entre esses anos.

Por fim, as fotografias foram utilizadas a fim de observarmos que identidades religiosas aparecem representadas tanto no município quanto na escola.

2.5 A APRESENTAÇÃO DO CORPUS

A apresentação do corpus seguirá determinada regularidade quanto a sua ordem de apresentação e de análise e quanto ao seu aspecto formal (transcrição, retomada dos termos

ou expressões terminológicas no corpo do texto, apresentação dos títulos dos tópicos de cada seção dos documentos e apresentação de trechos dos artigos das leis no corpo do texto).

Quanto à ordem, a fim de realizar uma melhor distribuição do texto, o corpus será dividido entre os dois capítulos seguintes do trabalho (3 e 4). No capítulo 3, apresentaremos a história da educação brasileira ao lado da história da educação paraense a partir de nossas Constituições e da LDB, tendo como foco as alterações no ensino religioso. No capítulo 4, apresentaremos a história do município de Salinópolis, onde a escola está situada, a partir do censo do IBGE e do Anuário 2012-2013 do Jornal Diário do Pará e a história da escola Dom Bosco a partir de seus documentos (Cartilha e PPPs 2007 e 2013).

Quanto à análise, será realizada de duas maneiras: uma para a análise do corpus apresentado no capítulo 3; e outra para a análise do corpus do capítulo 4 (nosso interesse principal).

Como a primeira análise visa apenas a comparação entre os textos legais entre si para sua posterior observação no discurso da escola, será realizada somente no final de cada parte do capítulo, sendo realizada apenas algumas observações, quando necessário, sobre os artigos dos copus.

A segunda análise, por ser um pouco mais profunda, será realizada sempre ao final de cada seção do corpus e resumida na conclusão de cada seção do capítulo.

Em relação à transcrição do corpus, será realizada *ipsis literis*, mantendo o conteúdo original das seções analisadas, com suas qualidades e defeitos.

Sobre o aspecto formal da transcrição, o corpus aparecerá todo recuado na mesma margem dos parágrafos do texto, em fonte tamanho 11, como no exemplo a seguir

cosmovisão “primitiva” dos povos nativos precisava ser convertida à visão europeia e “civilizada” de mundo, expressa através da religião, da ciência, das artes e da linguagem e convenientemente adaptada ao estágio de “desenvolvimento” das populações submetidas ao poder colonial (128)

Quanto à retomada dos termos ou expressões terminológicas no corpo do texto, aparecerão em itálico e entre aspas, por exemplo: “*primitiva*”. Os artigos das leis, quando retomados no corpo do texto, aparecerão da mesma forma.

Quanto à apresentação dos títulos dos tópicos, será feita apenas em itálico, sem aspas, por exemplo: *desenvolvimento*.

Conforme dito anteriormente, esse capítulo teve como objetivo explicitar os procedimentos de nossa tradução, em conformidade com a sugestão dada por Berman. De posse dessas informações, passemos à nossa tradução.

3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: DA CATEQUESE AO ENSINO LAICO

A história de nossa educação é marcada por eternos conflitos gerados pelo contato intercultural o que tem suscitado muitas dicotomias: educação religiosa *x* educação laica; educação para as elites *x* para as classes populares; educação pública *x* particular; educação democrática *x* educação autoritária, educação comum *x* especial, e com elas, uma série de tentativas de superação dialética, as quais constituíram na verdade uma assimilação das diferenças pela cultura dominante.

O primeiro grande conflito se deu no momento do contato entre os europeus cristãos (missionários e colonos) e os indígenas (“sem fé, religião, lei e civilização”)⁴⁶, no qual os primeiros viram na diferença cultural religiosa um problema prático, moral e teórico. Problema esse que perdura até os dias atuais.

O segundo grande conflito, agora relacionado ao equacionamento das diferenças raciais (o que inclui também questões religiosas), deu-se no momento da Independência, quando da contraposição entre colônia e metrópole e, conseqüentemente, da contraposição entre a formação da população e a formação das elites dirigentes do país.

Durante a República, o problema da pluralidade cultural ganhou maiores proporções, a preocupação não é mais somente com a diferença religiosa e a diferença entre a formação de povo e a da elite, mas com a formação de toda a população, com a democratização do ensino ofertado à sociedade em geral, o que engloba a todos os grupos sócio-culturais e sua luta por liberdade e igualdade de tratamento e condições. Preocupação essa que se renova a cada nova situação de violação de direitos, a cada novo ciclo de autoritarismo pelo qual passamos em nossa história.

Considerando que uma das maiores resistências à interculturalidade diz respeito ao intercâmbio entre experiências religiosas diferentes, esse capítulo tem por objetivo mostrar como o ensino da religião tem sido retraduzido no processo sócio-histórico brasileiro da Colônia até à República a fim de adequar-se à pluralidade religiosa, bem como, observar como essa reatualização tem se refletido na educação paraense, com destaque ao período republicano, quando as discussões acerca do tema ganharam novos contornos.

⁴⁶ Segundo a descrição dos Tupinambá realizada pelo cosmógrafo franciscano André Thevet em 1558 (Solano e Félix, 2015: 73).

Para esse estudo, utilizaremos os trabalhos de Ghiraldelli Jr (2006) e Piletti & Piletti (2014), que analisam a história da educação no Brasil a partir de nossos documentos oficiais (Constituição Brasileira e LDB) e os trabalhos de Damasceno (1997) e de Damasceno e Santos (2012), que analisam a educação no Pará a partir das Constituições Paraenses.

3.1 PERÍODO COLONIAL: A FORMAÇÃO DOS NOVOS CRISTÃOS

De acordo com Ghiraldelli Jr (2006), a educação escolar colonial teve três fases: a do predomínio dos jesuítas (1549-1759); a das reformas do Marquês de Pombal (1759-1808); e a da vinda da Corte para o Brasil (1808-1821).

Segundo autor, a educação brasileira esteve sob o monopólio dos jesuítas pela maior parte do período colonial (duzentos anos) e teve início com o fim do regime de capitânicas hereditárias, em 1549, quando chegou o primeiro grupo de jesuítas ao Brasil, comandado pelo padre Manuel da Nóbrega. Esse teria instituído a instrução e a catequese dos indígenas e, mais tarde, com a chegada de outros grupos jesuítas, desenvolveram as escolas de ordenação.

Manuel da Nóbrega adaptou um plano de estudos ao nosso país o qual foi dividido em três patamares: o primeiro, continha o ensino de português, a doutrina cristã e a “escola de ler e escrever”; o segundo, continha o estudo de música instrumental e canto orfeônico; e o terceiro poderia ser a finalização com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou a continuação do curso com aulas de gramática culminando com formação na Europa.

Posteriormente, com a fundação de vários colégios⁴⁷ com vistas à formação de religiosos, esse plano de ensino evoluiu para o sistema do *Ratio Studiorum* (Ordem dos Estudos), da Companhia de Jesus, que consistia na articulação de um curso básico de humanidades com um de filosofia seguido por um de teologia e culminava com uma viagem de finalização de estudos na Europa, o objetivo desse sistema era a “formação integral do homem cristão”, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo.

Segundo Piletti & Piletti (2014), o objetivo da Companhia de Jesus era deter o avanço protestante, iniciado com a Reforma (1517), por meio da educação das novas gerações

⁴⁷ Um tipo de escola, criado pelos jesuítas, localizada nos centros das cidades e que acolhiam jovens rapazes que passavam a viver e a estudar juntos, os quais eram incentivados a interessar-se pela vida jesuítica sem, contudo, serem forçados a tornarem-se padres. Nessas escolas, os jovens estudavam não apenas matérias religiosas, mas também disciplinas que abrangiam todas as áreas do conhecimento. O critério para ser aceito nos colégios não era a riqueza ou a importância dos pais, mas a inteligência do próprio jovem, o que permitiu que ricos e pobres sentassem lado a lado para estudar em uma mesma escola (Arenz, 2012: 12).

e por meio da ação missionária entre os povos que estavam sendo colonizados pela Coroa Portuguesa.

Apesar da grande influência dos jesuítas na sociedade como um todo (dos senhores de engenho à senzala dos escravos e às aldeias indígenas), quanto ao atendimento dos brancos e não muito pobres, eles especializaram-se mais na educação dos jovens, já instruídos basicamente, do que da educação infantil. Essa ficou, em sua maior parte, sob o encargo das famílias, as mais ricas optaram por pagar um preceptor ou por colocar a educação de suas crianças sob os cuidados de um parente mais letrado.

Quanto aos povos indígenas, o ensino das primeiras letras tinha por objetivo facilitar sua conversão à fé católica. Dessa forma, em todas as aldeias havia escolas de ler e escrever, onde a leitura e a escrita eram aprendidas por meio das orações e do catecismo, e onde se aprendia também o idioma e os costumes portugueses.

No Pará, os missionários da Companhia de Jesus chegaram em 1653⁴⁸ com o padre Antônio Vieira⁴⁹. Descontente com a diferença entre os cotidianos dos aldeamentos⁵⁰ da Amazônia, esse padre criou um plano para regular o dia a dia em todas as missões. Assim, a fim de que os horários fossem respeitados, cada aldeamento passou a ter um sino (para lembrar a todos do próximo compromisso) e uma praça (para poder juntar a todos em um único lugar).

Segundo esse plano, a rotina de ensino dos indígenas começava pela manhã com uma missa, em seguida se ensinava um trecho do catecismo; após a refeição da manhã, as crianças e os jovens tinham aulas com um missionário mais jovem; após o almoço, as crianças retornavam à escola a fim de ensaiar cantos e aprender a tocar alguns instrumentos (gaita, rabeça e tambor); à noite, todos retornavam à igreja onde se repetia o catecismo da manhã e, em seguida, fazia-se uma oração, em forma de ladainha cantada ou de terço⁵¹; às segundas-feiras havia uma procissão com velas até o cemitério para se rezar pelas almas dos falecidos; às sextas-feiras, havia uma procissão ou uma ladainha para lembrar a morte de Cristo; aos sábados, fazia-se um louvor especial à virgem Maria; aos domingos, antes da missa, havia

⁴⁸ Após os padres capuchinhos da província de Santo Antônio (1617), os carmelitas (1627) e os mercedários (1640), porém, os jesuítas vieram em maior quantidade (Coelho, 2011: 45)

⁴⁹ O qual veio ainda menino de Portugal ao Brasil, ingressando aos dezesseis no colégio dos jesuítas na cidade de Salvador da Bahia, onde morava sua família (idem: 20)

⁵⁰ Os aldeamentos ou missões eram organizações sociais construídas no meio da floresta e às proximidades de um rio (como o aldeamento de Gurupatuba, no Pará, localizado perto do rio Tapajós), onde viviam juntos, e de acordo com os padrões culturais europeus, índios e missionários, produzindo gêneros agrícolas e objetos artísticos, e onde se dava o ensino da catequese e da leitura e escrita aos índios (Monteiro, 2006: 27), (Arenz, 2012: 36).

⁵¹ Ladainhas e terço são orações muito populares na igreja católica que consistem em frases simples e curtas que são constantemente repetidas (Arenz, 2012: 39)

uma pequena explicação do evangelho que seria lido na missa, que era rezada em latim (Arenz, 2012: 37-40).

Pode-se dizer que as aldeias fundadas pelos jesuítas constituíram as primeiras organizações sociais a serem implantadas na Amazônia e no Pará (Monteiro, 2006: 87). Foi a partir desses aldeamentos que surgiram: tradições, como o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, bem como, as campanhas e o pátio das escolas; muitas de nossas cidades que se localizam às margens do rio Amazonas (Viseu, Barcarena, Vila do Conde, Almeirim, Monte Alegre Santarém, Alenquer, Óbidos, etc.); e o que se chama de cultura *ribeirinha* ou *cabocla*⁵².

O fim das missões jesuíticas na Amazônia se deu em virtude do descontentamento causado pelos padres da Companhia de Jesus (os quais se avantajaram perante as outras ordens por conta de sua organização como companhia comercial e educacional) tanto aos outros missionários (franciscanos, carmelitas e mercedários) quanto aos colonos⁵³, que estavam insatisfeitos com a tutela dos índios pelos padres.

Preocupados com o fortalecimento e influência dos jesuítas, passaram a fazer denúncias contra eles junto ao rei de Portugal e seu primeiro-ministro, o Marquês de Pombal. Esse, por sua vez, pela desconfiança em relação à religião e inspirado pela emergência do ideal das sociedades liberais, seculares e democráticas, passou a acusar os missionários de querer criar “um estado dentro do estado”, já que aqueles faziam trabalhos de competência desse (como a manutenção de escolas e a organização do comércio, por exemplo).

Assim, com o objetivo de centralizar a administração da colônia, em 1755, foi decretado que os indígenas eram livres e não dependiam mais da tutela dos missionários, esses só poderiam realizar trabalhos religiosos (celebrar missa, ensinar o catecismo, visitar doentes), e o comércio ficaria na mão de uma empresa sob o controle do Estado (Arenz, 2012: 48). E, em 1759, os jesuítas foram expulsos da Amazônia, do Brasil e de Portugal.

Os aldeamentos, então, ficaram sob o controle de funcionários públicos, os “diretores” (idem: 49), os quais eram sempre militares, e os indígenas, por sua vez, permaneciam tutelados. A partir de então foram criados os Diretórios, as aldeias foram elevadas a vilas e a catequese foi substituída pela violência. Os padres das ordens não jesuítas, por sua vez, aceitavam as novas determinações e transformaram-se em párocos de um novo tipo de ação missionária (Monteiro, 2006: 88).

⁵² **Ribeirinho** significa “aquele que vive na margem de um rio” e **caboclo**, vem do Tupi e quer dizer “aquele que é do mato” (idem: 8)

⁵³ A tensão entre colonos e jesuítas já vinha de longa data, por conta da forte oposição desses à escravidão dos índios por aqueles. Essa tensão gerou uma rebelião, em 1684, em São Luís, no Maranhão, que culminou com a expulsão temporária dos jesuítas e do padre Antônio Vieira da Amazônia (Monteiro, 2006)

Ao serem expulsos, os padres da Companhia de Jesus deixaram um legado de mais de cem estabelecimentos de ensino espalhados pelos centros de várias cidades do Brasil, como São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Pará, etc. Podemos encontrar, ainda hoje, nessas cidades, os prédios de um antigo colégio ou seminário, ou de uma igreja, jesuíta⁵⁴. No Pará, temos o prédio do Colégio e da Igreja de Santo Alexandre em Belém e, na pequena cidade de Vigia, também podemos encontrar vestígios de um desses colégios.

A segunda fase da educação colonial inicia a partir de 1759 com as reformas realizadas por Marquês de Pombal, então primeiro-ministro de Estado em Portugal. Nascia, assim, nesse país o ensino público, aquele ensino mantido pelo Estado e voltado para a cidadania a qual, segundo o Iluminismo, seria a compreensão do indivíduo acerca de seus direitos e deveres (Ghiraldelli Jr., 2006: 27).

No Brasil, o curso de humanidades, dos jesuítas, foi substituído pelas “aulas régias”⁵⁵ (aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica), as quais não chegaram à eficiência do sistema organizado pela Companhia de Jesus. As aulas régias tinham por objetivo a formação de cidadãos úteis ao Estado, que servissem aos imperativos da Coroa e não aos da fé.

Nesse período também, instituiu-se a liberdade de ensino primário e secundário no município da Corte (Decreto 7247/ 1879), “todos os que se achassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor suas ideias e adotar os métodos que lhes conviessem” (Ghiraldelli Jr., 2006: 30), vale lembrar que muitos desses professores tinham sido formados pela Companhia de Jesus, alguns deles, tendo concluído seus estudos na Europa, ao retornarem ao Brasil, criaram escolas ou seminários com base em ideias iluministas, como foi o caso de José Joaquim de Azevedo Coutinho que fundou o Seminário de Olinda em 1800, o qual tornou-se um centro de difusão das ideias liberais.

Quanto ao ensino primário, em 1772, foi criado um imposto para ele (o “subsídio literário”) o qual possibilitou a instalação, em diferentes pontos da colônia, de 17 aulas de ler

⁵⁴ Vale ressaltar que os padres da Companhia de Jesus não foram os únicos a construir colégios e igrejas nesse período. Belém, por exemplo, aos poucos estava dividida entre as diversas ordens missionárias que aqui aportaram desde 1617. Em 1750, as ordens religiosas controlavam mais de sessenta aldeias de índios. Atualmente, podemos observar os prédios dos missionários: capuchinhos de Santo Antônio (Igreja e Colégio Santo Antônio, dirigido pelas irmãs doroteias); carmelitas calçados (apenas a fachada do primeiro convento da Colônia, na parte interna do Colégio Nossa Senhora do Carmo); mercedários (construíram a igreja e o convento das Mercês, onde hoje funciona os serviços da Alfândega) (Monteiro, 2006)

⁵⁵ As aulas régias eram aulas organizadas pelos próprios professores, os quais, após a criação dos locais de trabalho e do funcionamento das escolas, requisitavam o pagamento pelo trabalho de ensino (Ghiraldelli Jr. 2006: 27)

e escrever (além de 27 aulas régias de latim, grego, retórica e filosofia) (Piletti & Piletti, 2014: 75).

A terceira fase inicia com a vinda da Corte para o Brasil, em 1808, momento em que a situação educacional começa a alterar-se mais profundamente a fim de que se atendesse aos interesses dos novos moradores. Dessa forma, foram criados diversos cursos profissionalizantes, em nível médio e superior (como o Curso de cirurgia, na Bahia, e o de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro), bem como, cursos militares, ficando o ensino primário para segundo plano.

Conforme pudemos observar, no período colonial a ordem do discurso foi do princípio ao fim a ordem católica, mesmo quando o método jesuítico foi substituído pelo método do Estado português (quando se tratava da educação dos brancos) e pela força militar (quando se tratava dos índios e negros), pois a disciplina do Estado além de não conseguir não superar a disciplina jesuítica, concorria desvantajosamente com as disciplinas das outras ordens religiosas presentes no país antes mesmo dos jesuítas. Assim, nossa educação no primeiro período de nossa história era essencialmente catequizadora, servindo, principalmente, aos interesses da igreja católica.

3.2 PERÍODO IMPERIAL: A FORMAÇÃO DAS ELITES DIRIGENTES DO PAÍS

Durante o Período Imperial (1822-1889), com a vinda da família real para o Brasil e com a Independência, a preocupação fundamental do governo, no que se refere à educação, passou a ser a formação das elites dirigentes do país. Logo, a preocupação continuou a ser, mais do que nunca, com a educação dos jovens da elite, sendo priorizada a criação de escolas superiores e de cursos secundários (como os do Rio de Janeiro e da Bahia), esses como via de acesso àquelas.

Segundo Damasceno e Santos (1997), a independência brasileira se deu de forma singular comparada ao panorama das independências dos outros países latino-americanos. No Brasil, a independência foi resultado da supremacia da classe dominante, econômica e intelectualmente, que se digladiava com as inúmeras tentativas de recolonização do país pela coroa portuguesa e que não estava nem um pouco interessada em sugerir alterações profundas no panorama sócio-econômico do país. Nos demais países latino-americanos, por outro lado, a independência se deu por meio de longos processos de lutas marcadamente populares visando a Proclamação da República, isto é, a um regime de governo mais propenso à democracia.

Dessa forma, a elaboração de nossa primeira Carta Magna (1824), foi marcada pelo confronto entre aristocratas (defensores do regime monárquico absoluto), democratas (defensores da autonomia administrativa das províncias) e partido português (defensor da recolonização), o qual resultou na dissolução da Assembleia Constituinte pelo Imperador e na outorga da Carta Constitucional, elaborada por um grupo de dez amigos seus. Portanto, nossa primeira Constituição foi, segundo os autores, marcadamente autoritária, elitista e fundamentalmente escravocrata.

A elite era composta por um pequeno grupo de senhores de engenho e de grandes comerciantes e a população brasileira (4 milhões de habitantes, na época) estava localizada em sua maioria na zona rural, sendo que a maior parte dos trabalhadores era de escravos. Essas informações nos dão uma ideia do tipo de educação oferecido à maioria da população na época.

Na Constituição de 1824, o ensino estava estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. Por meio dessa carta constitucional, o ensino primário passou a ser gratuito a todos os cidadãos (art. 179), ganhando um incentivo da Corte e aumentando consideravelmente suas disciplinas. Porém, pela insuficiência de professores e visando ampliar o acesso à educação, através da Lei de 15 de outubro de 1827, adotou-se o método Lancaster de ensino⁵⁶, no qual os alunos mais adiantados transmitiam aos demais os conhecimentos recebidos do professor; e determinou-se a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos, e escolas de meninas nas cidades mais populosas (dispositivos que não chegaram a se cumprir).

Em 1854, seguindo inspiração francesa, o ensino primário foi dividido em elementar e superior: no elementar, ensinava-se instrução moral e religiosa, gramática, aritmética; no superior, poderiam ser incluídas dez disciplinas desdobradas do ensino elementar (Valmir Chagas, apud. Piletti & Piletti, 2014: 102).

Conforme era de se esperar, poucas iniciativas foram tomadas pelo governo imperial acerca do ensino primário, ficando ao encargo das províncias a sua promoção. Ele foi pouco difundido, já que os orçamentos provinciais eram escassos, os escravos eram proibidos de frequentar a escola e o curso primário não era exigido para o ingresso no secundário.

⁵⁶ O sistema de ensino mútuo ou monitorial iniciou na Índia, com o pastor protestante Andrew Bell (1753-1832), e foi recriado na Inglaterra, em 1798, pelo quaker Joseph Lancaster (1778-1838). Segundo esse sistema, haveria apenas um professor por escola e, para cada grupo de dez alunos (decúria), haveria um aluno-monitor, esse, por sua vez, seria chefiado por um inspetor (não necessariamente alguém com experiência em magistério) que se mantinha em contato com o professor (Ghiraldelli Jr. 2006; Piletti & Piletti, 2014: 102)

Em 1867, apenas 10% das crianças em idade escolar estavam matriculadas no ensino primário. No final do Império, a herança educacional legada à República foi, somando todos os cursos (primário, secundário e superior), apenas 15% da população estava matriculada (Piletti & Piletti, 2014: 107).

No período Imperial, começamos a perceber o princípio de uma inversão na ordem do discurso educacional, que passou a ser de competência do Estado. No entanto, a ordem agora era a formação da elite, dos grupos que futuramente iriam governar o país, servindo, assim, aos imperativos de um pequeno grupo. Ao contrário da educação jesuítica que tinha por objetivo alcançar a toda a população com sua doutrina. No entanto, enquanto o Estado se ocupava de uma minoria, a Igreja continuava a se ocupar da maioria da população atendendo a pobres e ricos por meio de seus colégios, liceus, oficinas de aprendizes, casas de educandos e seminários, continuando a se manter em primeiro lugar na ordem do discurso sócio-cultural brasileiro. Além disso, mesmo a formação oferecida precariamente pelo Estado não prescindia do ensino religioso, conforme observamos nas disciplinas do ensino primário elementar.

3.3 O PERÍODO REPUBLICANO E A CONSTANTE LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Com a proclamação da República (1889) e a separação entre Estado e Igreja (Constituição de 1891), passou-se a questionar o modelo educacional até então existente, com ênfase na formação das elites (ensino secundário e superior) e negligência em relação à formação popular (ensino primário e profissional). A partir de 1931, passou-se a questionar também a presença do ensino religioso dentro das instituições de ensino públicas.

Além disso, a instituição do regime republicano também possibilitou a transformação das províncias em Estados, os quais passaram a poder legislar concorrentemente com a União por meio da criação de suas próprias Constituições. A educação popular paraense após o Império, por exemplo, teve inegáveis avanços no que tange ao seu desenvolvimento. Porém, quanto à proposta pedagógica, era clara a diferença entre os objetivos educacionais relacionados à instrução popular e os relacionados à instrução das elites, conforme concluem Damasceno e Santos, após seu estudo dos dados, parâmetros e inferências sobre o *Relatório Gonçalves Dias*. Segundo os autores,

fica patente a existência de uma rede dual de ensino. Os Seminários e Liceus, com conteúdos “clássicos” e “científicos” voltados para a preparação do indivíduo que seria clérigo, médico ou advogado, contrastavam com as oficinas de Aprendizes e Casas de Educando que visavam dar aprendizado de um “ofício mecânico” à parcela “desafortunada” da sociedade (1997: 17).

Embora os seminários admitissem meninos pobres, de acordo com os autores, eles tinham uma estrutura seletiva por tratar-se de instituições religiosas. Os Liceus, por sua vez, eram instâncias de ensino preparatórias para o ensino superior e contemplavam apenas as classes mais abastadas da sociedade. Enquanto que as oficinas de Aprendizes e as Casas de Educandos destinavam-se às classes menos favorecidas, conforme afirmam os autores no texto supra. Essa não era apenas uma realidade paraense, mas também brasileira. Nessa seção, analisaremos a luta pela democratização do ensino público de 1891 até a atualidade, tendo como foco principal o ensino religioso. Para isso, dividimos o tópico em duas partes: *as políticas públicas educacionais da Primeira República até a Constituição 1969 e as políticas públicas educacionais da Nova República até nossos dias*.

3.3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA PRIMEIRA REPÚBLICA ATÉ A CONSTITUIÇÃO 1969.

A Constituição Brasileira de 1891, apesar dos avanços que trouxe: garantia da liberdade de pensamento e expressão, inclusive destituindo a censura de imprensa; extinção do voto censitário; institucionalização do casamento civil; destituição da religião católica de seu caráter oficial; secularização dos cemitérios; e laicização do ensino público, manteve seu caráter anterior elitista e autoritário, cerceando a participação da maioria da população no processo de tomada das decisões políticas ao excluir do voto, entre outros, os analfabetos.

Nesse ano, a população brasileira já era constituída de 14 milhões de habitantes (cuja maioria era ainda rural), a maioria dos trabalhadores do campo era agora representada por colonos e meeiros enquanto os latifundiários e as oligarquias dominavam a cena política (Damasceno e Santos, 1997: 27-28).

No mesmo ano da elaboração de nossa Constituição Nacional de 1981, elaborou-se também nossa primeira Constituição Paraense. Segundo Damasceno e Santos, o Congresso

(hoje legislativo estadual) podia legislar sobre “*a instrução pública e sobre o desenvolvimento das ciencias, das letras e das artes*” (art. 22, inciso 17). No entanto, nessa primeira constituição, não há nenhum título ou capítulo voltado especificamente para a educação. As referências sobre o ensino estão na seção que trata da *Garantia dos direitos dos cidadãos*, na qual, em conformidade com a carta nacional, garante-se a laicidade do ensino público (art. 63, parágrafo 6): “*Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos*” (idem: 31).

Treze anos após a promulgação da primeira Constituição do Pará, em 1904, atualizou-se o texto constitucional paraense anterior. Tais modificações tinham como objetivo a limitação progressiva da participação democrática e do acesso aos direitos fundamentais conquistados pelo movimento republicano do Estado.

No que diz respeito à *Instrução Pública*, no entanto, não houve muitas alterações, entre as mais relevantes está a criação da *Secretaria de Estado e Justiça e Instrução Pública da Fazenda e das Obras Públicas* (art. 39).

Na Constituição Paraense de 1915, extingue-se as Secretarias de Estado conquistadas na Constituição anterior e não acrescenta-se nada além do que já foi mencionado nos textos constitucionais anteriores acerca da educação.

Na Carta Paraense de 1927 também não há nada de inovador sobre a educação, demonstrando que o tema não era pauta das discussões.

A partir de 1920, iniciou-se um longo processo de luta por uma educação básica pública que formasse um todo articulado⁵⁷, do primário ao superior, e que atendesse a toda a população, já que até 1932 o ensino permanecia dual (privilegiando-se os ricos em detrimento dos pobres), sendo a maioria das escolas secundárias de caráter particular.

Segundo o professor Jorge Nagle, em 1929, as escolas de instrução secundária no Brasil estavam distribuídas da seguinte forma: 6 federais; 24 estaduais; 10 municipais; e 1.090 particulares. De acordo com o autor, 96,46% das escolas eram particulares, as quais absorviam 88,94% da clientela (Damasceno, 2012: 44).

Em 1932, havia no Brasil inteiro apenas 394 unidades de ensino secundário: 58 públicas e 336 particulares, essas eram representadas principalmente pela igreja católica e, acessíveis a uma pequena minoria (Piletti e Piletti, 2014: 198).

⁵⁷ A educação brasileira passou a ganhar feições de um sistema articulado a partir da Revolução de 1930, quando foram criados o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos Estados (Piletti & Piletti, 2014: 173).

Em relação ao ensino primário, essa situação se invertia (o número de escolas públicas superava o de particulares), pois era de competência dos Estados⁵⁸ a organização e a manutenção, mesmo que de forma precária, desse nível de ensino, já que o governo federal se isentava de promovê-lo e melhorá-lo. Em 1929, por exemplo, a instrução primária estava distribuída da seguinte maneira: 318 federais; 17.399 estaduais; 6.938 municipais; e 7.628 particulares (Damasceno, 2012: 44).

Após a Revolução de 1930, as discussões acerca da educação nacional acirraram-se, quando, em abril de 1931, através da atuação do padre Leonel Franca, D. Leme conseguiu do então ministro da educação, Francisco Campos, um decreto que institucionalizou o ensino de religião facultativo na rede escolar pública (Ghiraldelli jr, 2006: 58), provocando, assim, a reação de um grupo de educadores comprometidos com a renovação da educação e favoráveis a uma “*educação pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem segregação de qualquer espécie*” (Piletti & Piletti, 2014: 177), os quais passaram a exigir a elaboração de uma nova Carta Constitucional.

Assim, em 1933, instaura-se uma Assembleia Constituinte “caracterizada pela maior representatividade da população brasileira tanto em termos quantitativos como qualitativos”, pois estava composta por representantes de diversas classes sociais, os quais eram profissionais de diversas áreas e com as mais variadas ideologias (Damasceno e Santos, 1997: 49-50)⁵⁹.

E, em 1934, institui-se a nova Constituição Nacional, a qual procurou atender a inúmeras reivindicações trabalhistas, jurídicas, econômicas, políticas e educacionais. No âmbito educacional, institucionalizou-se a Escola Pública, garantindo a obrigatoriedade do ensino primário gratuito como dever do Estado (idem: 50). Foi a partir dessa Carta Constitucional também que o governo passou a responsabilizar-se por todos os graus e ramos

⁵⁸ Durante toda a Primeira República manteve-se o ensino dual: de um lado, estava o sistema federal, cuja principal preocupação era a formação das elites, através da legislação e manutenção dos cursos secundários e superior; de outro, estava os sistemas estaduais que limitavam-se a organizar a educação das camadas populares (primário e profissional) (Piletti & Piletti, 2014: 114-115). Segundo Paiva, apenas os estados do Sul eram beneficiados pelo financiamento federal por conta do problema das escolas estrangeiras nas zonas de imigração que determinou a nacionalização dessas escolas (apud. Damasceno, 2012: 60). Sabemos do papel da educação para a vitalidade etnolinguística dos povos imigrantes, nacionalizar as escolas estrangeiras era uma forma de desestabilizar a cultura desses grupos a fim de que eles assimilem a cultura majoritária ou mesmo substituam sua cultura por ela (Ferraz, 2007: 66).

⁵⁹ Nossas elites, por exemplo, estavam divididas em quatro grupos ideológicos: o liberal, o católico, o integralista e o comunista (Ghiraldelli Jr., 2006: 53).

do ensino, tendo como função a integração e o planejamento da educação o que constituiu o início de um sistema nacional de educação⁶⁰.

Quanto à diversidade ideológica, a Constituição de 1934 reconheceu a “*liberdade de cátedra*”, a qual não poderia “*ferir o sentimento dos que pensam diverso*”. Por outro lado, declarou a religião como “*matéria facultativa de ensino nas escolas públicas, primárias, secundárias, profissionais ou normais*” (Ghiraldelli jr, 2006: 75).

Em relação à disputa entre ensino público *versus* privado, a Carta praticamente oficializou a rede de ensino particular ao colocar como competência da União exercer a função supletiva onde houvesse deficiência de iniciativa ou de recursos (art. 150) e ao isentar de impostos os “*estabelecimentos particulares de educação primária gratuita*” (art. 154) (idem: 76).

No Pará, a revolução de 1930 também possibilitou algumas alterações em nossa Constituição de 1935, entre elas está a primeira apresentação de um título dedicado à educação e de um artigo (74) que assegura

a criação de um Sistema Estadual de Educação em todos os graus, a criação de um Conselho Estadual de Educação, o estabelecimento de um percentual mínimo das rendas resultantes dos impostos para a educação e a definição de fontes de recursos para o fundo da educação (Damasceno, 2012: 55).

Por outro lado, no que tange à religião, em conformidade com a Constituição Nacional de 1934, os artigos 75 e 76 afirmam o seguinte

Art. 75 - É permitida entre o Estado e a Igreja, a colaboração recíproca em prol do interesse colectivo, sendo isentos de quaisquer impostos, estaduais e municipais, os bens imóveis ou móveis destinados ao culto público ou à sua manutenção e a outros fins religiosos, assim também a obras ou a instituições de ensino, educação ou beneficência, para a infância ou as classes necessitadas.

§1º O Estado e os municípios facultarão o ensino religioso nos estabelecimentos de ensino primário, secundário, profissional e normal, sempre que houver solicitação para esse efeito, de metade dos alunos ou, ao menos, de trinta deles, quando a totalidade for superior a sessenta, por intermédio de seus pais ou responsáveis, assim também a assistência religiosa nos estabelecimentos oficiais, civis e militares, quando solicitada.

⁶⁰ Até então era de competência da União apenas a manutenção do ensino superior e o provimento do ensino secundário no Distrito federal, conforme vimos em nota anterior.

[...]

Art. 76 – O Estado auxiliará a catechese dos silvícolas, por missões religiosas, e coibirá a licenciosidade nas ruas e nos espetáculos theatraes, cinematográficos e outros, assim também na imprensa, diária ou periódica, em livros e quaisquer outras publicações (Damasceno, 2012: 54-55)

Pelas Constituições, Federal de 1934 e Paraense de 1935, percebemos, claramente, a forte influência dos grupos católicos na definição das diretrizes nelas estabelecidas. A manutenção do ensino religioso nas escolas públicas e da catequese aos indígenas demonstra a presença ativa da igreja católica nas decisões políticas e educacionais do país.

Outro exemplo dessa influência e participação da igreja pode ser percebido no crescimento da participação feminina na educação paraense, entre os anos de 1931 a 1936, tanto em relação às matrículas nas escolas públicas quanto em relação à formação para o exercício da profissão de mestras. Essa formação só foi possível graças à “*indispensável formação na fé católica*” oferecida pelo Instituto Superior de Educação das cónegas de Santo Agostinho, as quais conseguiram credenciamento e autorização do Conselho Nacional de Educação e Saúde Pública para o funcionamento de seu instituto, bem como, conseguiram um espaço significativo na Grande Imprensa para divulgarem seu projeto educacional e pedagógico (idem: 77).

Outro ponto que importa comentar acerca da Constituição Paraense de 1935, diz respeito à primeira menção na história de nossa educação a matérias obrigatórias ministradas nas escolas públicas primárias e nos centros de formação de professores, informação essa constante no artigo 78 do Título III, *Da Hygiene e Saúde Pública*, o qual estabelece o seguinte

Art. 78 – São obrigatórias nas escolas públicas primárias cursos de educação physyca e sanitária englobando nestes noções geraes de hygiene que tenham por objectivo a defesa contra as doenças endêmicas e os males degenerativos.

Parágrafo único. No programa de Hygiene das Escolas Normaes ou institutos congeneres, é obrigatória uma parte sobre puericultura e outras sobre eugenia, no sentido de propagar princípios que visem o futuro da raça (Damasceno e Santos, 1997: 53).

Tal exigência curricular denota a preocupação do Estado com o melhoramento ou purificação racial, preocupação essa iniciada a partir da Independência e que perdurou até o

início da República, e que expressa o sentimento negativo em relação à mistura racial e, conseqüentemente, à diversidade cultural.

A Carta Nacional de 1937 foi outorgada por Getúlio Vargas através da revogação da Carta anterior que tendia à descentralização gradual do poder presidencial. A outorga da nova Constituição foi justificada pelo Governo “*como estratégia emergencial para salvar o país do terror comunista*” (idem: 58).

Dessa forma, por meio dela, instaura-se legalmente a ditadura e a população é, novamente, excluída da participação política, abolindo-se a liberdade de expressão ideológica e o direito de greve. A educação, então, passou a funcionar como um instrumento oficial de manutenção da disciplina e da ordem vigente, “*enfatizando o ensino moral, baseado nas concepções ideológicas autoritárias do Governo, e o ensino religioso*” (idem, ibidem). A presença do “*ensino moral*” ao lado do “*ensino religioso*” é obviamente uma tentativa de aliar à doutrina política autoritária a força da disciplina católica.

Nessa Carta, as instituições particulares permaneceram sendo a regra e as públicas, a exceção, pois a lei garantia o ensino público somente às crianças e jovens que não tivessem recursos à educação privada e, ainda no mesmo sentido, apesar de considerar o ensino primário público e gratuito, o texto estabelece “*uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar*” daqueles que não puderem alegar escassez de recursos (Piletti & Piletti, 2014: 184).

Além disso, a nova Carta retira, novamente, do Estado a responsabilidade para com a educação pública ao afirmar que essa “*é o primeiro dever e o direito natural dos pais*” (art. 125), reservando àquele apenas um papel subsidiário no ensino e retrocedendo, assim, aos avanços democráticos da Carta anterior, que afirmava que a “*educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos*” (Ghiraldelli jr, 2006: 78). E, embora permanecesse de responsabilidade do Governo Federal a regulamentação do ensino nacional em todos os graus e modalidades, a legislação relativa ao ensino primário, normal e agrícola só foi promulgada em 1946.

A Constituição Paraense de 1945 reflete esse caráter autoritário da Constituição Nacional de 1935. Ela foi decretada pelo Interventor Federal no Pará, o Coronel Joaquim de Magalhães Cardoso Barata e foi a primeira constituição outorgada de nossa história.

No que tange à educação, essa Carta além de omitir a legislação sobre a educação e o ensino público como uma das atribuições da Assembleia Legislativa, não dedica nenhum título específico sobre o tema. Em todos os seus artigos (setenta e oito no total), há uma única referência ao ensino, em seu artigo 70, relativa ao ensino religioso, a qual faz a seguinte

afirmação acerca do mesmo: “*poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias, na forma da Constituição Federal*” (Damasceno e Santos, 1997: 60).

Percebemos o nível de autoritarismo da Carta quando até mesmo o ensino religioso é cerceado, aparecendo sob a forma de uma condição. Com base na lei nacional, que une o ensino moral autoritário ao ensino religioso, podemos deduzir que a condição implícita na Carta paraense seria a presença da religião no ensino em troca do apoio total da Igreja ao governo paraense.

Findo o Estado Novo, o cenário mundial tendia a difundir concepções e ações governamentais democráticas, proporcionadas, especialmente, pelo fim da II Guerra Mundial, que deflagrou um novo período de governos populares em territórios europeus. No país, um amplo conjunto de forças políticas e sociais (movimento democratizante e facções liberais e conservadoras antigetulistas) passou a pressionar o governo, exigindo abertura política, o que levou ao fim a ditadura Vargas em 1945.

Nesse ano, a camada popular passou a reivindicar, através de partidos políticos de oposição, participação na estruturação de um governo que atendesse a suas necessidades. Nesse contexto, a população brasileira já contava com 52 milhões de habitantes, caindo para 64% a população rural, 16% dos trabalhadores pertenciam à classe operária e a burguesia industrial detinha grande parte da força política.

Tal conjuntura exigia uma nova ordem social e, conseqüentemente, uma nova Carta Constitucional. Dessa forma, a Constituição de 1946 constituiu certo avanço democrático – apesar de a Assembleia Nacional Constituinte continuar sendo conservadora e de a metade da população ser excluída do processo por ser analfabeta – ao permitir que sua elaboração fosse realizada por representantes de diversos setores da sociedade (Damasceno e Santos, 1997: 63-64).

No campo educacional, podem ser notadas diversas alterações. O ensino primário começou a ganhar destaque, sendo a primeira legislação nacional desde a lei imperial de 1827 a fazer referência ao nível destinado às classes populares, o qual foi por longo tempo omitido pelo governo central. Esse nível de ensino, então, passou a ser dividido em duas categorias: o primário fundamental, destinado a crianças de 7 a 12 anos; e o primário supletivo, destinado a adolescentes e adultos.

A formação de professores para atuar no ensino primário também ganhou destaque por meio da regulamentação do curso normal (Piletti & Piletti, 2014: 189). A educação voltou a ser considerada como direito de todos e a escola primária tornou a ser

obrigatória, bem como foi assegurada “*a assistência aos estudantes e a gratuidade do ensino oficial para todos ao nível primário e, aos níveis ulteriores, para quantos provassem falta ou insuficiência de meios*”.

A lei também estabeleceu como regra o “*ensino ministrado pelos poderes públicos*”, mas livre à iniciativa particular, dentro dos limites da lei.

Quanto ao ensino religioso, manteve-se obrigatório para as escolas de ensino primário, secundário, profissional e normal, devendo ser ministrado segundo a confissão religiosa dos estudantes (idem: 193), ou seja, segundo a confissão católica, já que, na década de 1940, 95,2% da população era católica.

Em relação à Constituição Paraense de 1947, segue a Carta Nacional de 1946, trazendo alguns avanços importantes no que tange à gratuidade do ensino primário para todos (art. 113) e ao amparo ao profissional (art. 87) e, por outro lado, conservando alguns pontos polêmicos, como a presença do ensino religioso nas escolas públicas (art. 106) e a destinação de verbas públicas às instituições particulares de caráter cultural (art. 130).

A nova Carta Paraense, diferentemente da Constituição outorgada por Magalhães Barata em 1945, dedica um título (título VIII, *Da Família, da Educação e da Cultura*) à educação, contendo dezesseis artigos que abordam desde questões relacionadas ao casamento (civil e religioso) até à organização de grupos de escoteiros.

Nessa Constituição, percebemos ainda o forte *status* social e político da igreja católica pelo retorno de alguns artigos da Carta de 1935 relativos à religião, são eles: a gratuidade do casamento civil e “*da inscrição do casamento religioso no registro público*” (art. 103); a colaboração recíproca entre Estado e “*cultos religiosos*” em prol de interesses coletivos (art. 105); a “*catequese dos silvícolas por missões religiosas*” (art. 108); e o ensino religioso “*de natureza facultativa*” e “*de acordo com a convicção religiosa do aluno*” ou de “*seu representante legal ou responsável*” (art. 106).

Por outro lado, percebemos também uma maior preocupação com a convivência democrática pela inversão realizada na função do *curso de educação moral e cívica*, agora enquanto instrumento de difusão da ideia de que o regime democrático é mais conveniente ao país, o texto afirma o seguinte

Art. 107. Será obrigatoriamente ministrado nas escolas primárias, secundárias e profissionais do Estado e dos Municípios em preleções seriadas, um curso de educação moral e cívica, com finalidade principal de demonstrar à infância e à juventude, com base

nos fatos inequívocos da história pátria, que o regime democrático é o mais conveniente aos reais interesses e ao caráter do povo brasileiro (Damasceno e Émina, 1997: 68)

Tal alteração talvez tenha sido operada pela percepção do governo de que de que uma coerção mais sutil é melhor, mais econômica e mais eficiente que uma coerção forçada.

O novo texto também traz outros expedientes normativos referentes à educação, como: o financiamento do ensino (art. 110); o financiamento do estudo de alunos com vocação excepcional (art. 111); a organização do sistema de ensino (art. 112); a manutenção de escolas primárias por empresas privadas, gratuitas aos seus funcionários e filhos destes (art. 114); a obrigatoriedade das empresas privadas em ministrar, em colaboração, a aprendizagem a seus trabalhadores menores (art. 115); o concurso para cátedras no ensino secundário oficial e superior, com vitaliciedade (art. 116); a obrigatoriedade de criação de Cooperativas Escolares pelos estabelecimentos de ensino público primário, secundário e profissional (art. 117); o incentivo à organização de grupos de escoteiros e bandeirantes nos estabelecimentos de ensino público de qualquer grau (art. 118); o estímulo à educação eugênica e a proteção à juventude contra toda exploração ou abandono físico, moral e intelectual (art. 123) (idem: 69-71).

Em 1947, tem início a tramitação do Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), diretrizes essas de competência da União, conforme determinação da nova Constituição (art. 5º), cuja comissão responsável era composta por educadores de diversas tendências político-pedagógicas, inclusive tendências socialistas pela formação de intelectuais de esquerda que passaram a tomar à frente dos movimentos políticos e culturais do país.

Em 1948, chega ao Congresso Nacional o primeiro Projeto de lei a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, em todos os ramos e níveis, do pré-primário ao superior, a qual só veio a ser aprovada em 1961, pois as discussões e dúvidas foram muitas, sendo a maior delas a questão da liberdade de ensino, novamente as duas correntes opostas travaram um embate fervoroso: a dos defensores da escola pública (educadores do movimento da educação nova) e dos defensores da escola privada (representada pela igreja católica)⁶¹.

Segundo a LDB 4.024/1961, a educação seria inspirada nos *“princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana”* e teria como um de seus fins *“a*

⁶¹ Segundo Ghiraldelli jr. “os empresários do ensino, na falta de uma bandeira para lutarem em defesa de seus estabelecimentos diante da tutela de construção da nova legislação educacional que estaria sendo processada no Parlamento, usaram como escudo e arma a Igreja Católica, afinal, ela mesma era uma poderosa força enquanto organizadora de uma rede de escolas” (2006: 91).

condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”.

Quanto a seus fins específicos, o ensino primário (com duração de quatro a seis anos) deveria desenvolver o raciocínio e as atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social (art. 25) (Piletti & Piletti, 2014: 196).

Em relação aos conteúdos, o ensino religioso permaneceu como disciplina obrigatória nas escolas e facultativa para os alunos, porém, os currículos deixaram de ser rigidamente padronizados, assim, os estabelecimentos estaduais de ensino passaram a ter certa liberdade na organização de seus currículos, o que torna-se, por um lado, negativo já que os sistemas de ensino regionais acabam por adequar as leis às suas tradições.

Nossa primeira LDB também garantiu igualdade de tratamento pelo Poder Público aos estabelecimentos oficiais e particulares, garantindo que as verbas públicas fossem destinadas para a rede particular de ensino em todos os graus (Ghiraldelli Jr., 2006: 98). Apesar disso, foi a partir de 1961 que a situação das escolas públicas secundárias em relação às particulares começou a se inverter, essas passaram a ser superadas em quantidade por aquelas.

A partir de 1964 a Ditadura Militar se instalou no país e a nova Constituição Brasileira (1967), como a 1937, ganhou novamente um caráter autoritário, ocasionando a centralização do poder nas mãos do Presidente da República, sobrepondo-se o Poder Executivo sobre os demais.

A União ganha, assim, maior autoridade sobre os Estados e Municípios, destituindo-lhes a autonomia de ação. A nova Carta influenciou nas instâncias relativas aos direitos humanos, da família, da segurança social, as quais passaram a agir como instrumento de repressão a todas as iniciativas coletivas ou individuais que fossem de encontro às medidas autoritárias do governo. Uma dessas medidas foi o Ato Institucional nº 5⁶², por meio do qual o presidente fecha o Congresso Nacional, sobrepondo-se inclusive sobre o Poder Judiciário.

A educação e a cultura também foram bastante afetadas, havendo uma estagnação cultural, já que entre os cassados, exilados e assassinados, que tinham valores ideológicos diversos aos do governo, muitos eram trabalhadores em educação (Damasceno e Santos, 1997: 75). Dessa forma, a LDB 4024/ 1961 foi substituída pela Lei 5.692/ 1971, a qual desarticulou o que se havia levado treze anos para articular-se.

⁶² Segundo o qual a “revolução” pode tudo, em outras palavras, por meio do AI-5 o Poder Executivo poderia decretar o recesso parlamentar quando lhe conviesse, acabar com o Habeas Corpus para crimes políticos, entre outros (Santos apud. Damasceno e Santos: 1997: 75).

Assim, o ensino primário tornou-se ensino de 1º grau, com duração de oito anos, e passou a ter como objetivo específico a “*formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos*” (art.17) (Piletti & Piletti, 2014: 212).

Quanto aos conteúdos, tanto o ensino de 1º grau quanto o de 2º grau passaram a ter

um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (art. 4º) (idem: 213)

Essa reforma aumentou o número de disciplinas obrigatórias, acrescentando a Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e novamente a Educação Moral e Cívica, ambas sendo utilizadas como instrumentos de doutrinação política dos estudantes, pois, na ausência de formação docente para essas disciplinas, muitos professores eram militares.

Além disso, manteve no núcleo comum o ensino religioso facultativo aos alunos, cujos únicos que possuíam *status* social suficiente para ministrar esse ensino eram os grupos cristãos católicos, além de terem uma demografia privilegiada, pois constituíam cerca de 91,1% da população na década de 1970.

Assim, podemos dizer que durante a Ditadura Militar, houve uma forte campanha doutrinária político-religiosa por meio do referido currículo.

Quanto à Constituição Paraense de 1967, teve como uma das características mais marcantes o princípio de privatização do ensino, agora de forma mais explícita no texto constitucional, e de empobrecimento da rede pública⁶³.

Nessa Carta, a referência à educação aparece em três títulos diferentes: no Título I (*Organização do Estado e dos Municípios*); no Título III (*Ordem Econômica e Social*); e no Título IV (*Família, Educação e Cultura*).

A primeira referência diz respeito às atribuições da Assembleia Legislativa, entre as quais está a de organizar “*o sistema de ensino, observados os preceitos da legislação federal*” (art. 60, inciso XII).

⁶³ Na verdade, toda a história de nossa educação foi marcada pelo privilegiamento do ensino privado, pois nossa educação começou privada e confessional.

A segunda referência está relacionada ao provento do Estado e dos Municípios, “*nos limites de sua competência*” do amparo às escolas profissionais, agrícolas e ao estímulo às vocações individuais (art. 131, incisos IV, VI, VII), constante desde a Carta anterior, porém, agora o ensino profissional e técnico aparece em uma seção desvinculada da educação, demonstrando a concepção dicotômica entre educação e trabalho.

Nessa seção, também reaparecem o estímulo à educação física (em 1947, “*educação eugênica*”) e a proteção da juventude contra a exploração ou abandono físico, moral e intelectual (art. 143).

A última referência aparece em 11 artigos, alguns dos quais foram mantidos do texto da Carta anterior e outros apontam para o privilegiamento do ensino privado. Tal privilegiamento ficou evidente pela assimetria entre o tratamento dado às escolas privadas e às públicas, pois, enquanto o amparo técnico e financeiro dado pelos poderes públicos às escolas privadas de ensino primário, médio e superior (§2º e §4º) foi rigorosamente cumprido, o oferecimento do ensino público nos diferentes graus (§1º) e a obrigatoriedade do ensino agropecuário nas escolas do interior (§3º) não se efetivaram, embora o artigo 146, nos quais todas essas disposições legais aparecem, fale em “*igualdade de oportunidades*”.

No que tange ao currículo, como a Carta Nacional do mesmo ano, manteve-se o ensino religioso “*de matrícula facultativa*”, nas “*escolas oficiais de grau primário e médio*” (art. 146, §4º, inciso IV) e a educação moral e cívica e sanitária “*nas escolas primárias, secundárias e profissionais do Estado e dos Municípios*” (art. 153).

Quanto aos professores, enquanto a lei anterior instituiu o concurso para o provimento das cátedras, a atual apenas garante “*a liberdade de cátedra*” (art. 146, §4º, inciso VI).

Em 1969, foi outorgada a Emenda Constitucional Nacional nº 1, a qual foi elaborada exclusivamente por ministros militares auxiliados por seus respectivos juristas, o que denota seu caráter autoritário.

Essa Constituição reformulou o texto do documento anterior, adicionando entre outros o Ato Institucional nº 5, com intuito de reafirmar a ordem estabelecida pelos militares (ameaçada pelos movimentos populares de oposição que ainda resistiam), cerceando a participação popular, garantindo ampla autoridade ao Presidente da República, representante das forças conservadoras militares, e instituindo a censura às produções e iniciativas culturais, o que ameaçava também a educação.

No Pará, essa emenda foi utilizada também como instrumento para a reorganização da estrutura jurídico-política do Estado pelo governador Alacid da Silva Nunes,

o qual, aproveitando-se do recesso decretado da Assembleia Legislativa, outorga a Emenda Constitucional Paraense de 1969, sendo seu único signatário, o que mais do que comprova seu caráter autoritário.

O Título IV (*da Família, da Educação e da Cultura*) repete quase todo o texto da Constituição anterior, com apenas três exceções. A primeira diz respeito à liberdade de cátedra, agora condicionada à Constituição Nacional (art. 154, §4º, inciso VI). A segunda relaciona-se à liberdade das ciências, das letras e das artes, também condicionada à Emenda Nacional (art. 157). Ambas, são exemplos claros do cerceamento à liberdade de expressão. A terceira exceção, diz respeito ao *salário-educação* (primeira vez mencionado em um texto constitucional), como alternativa às empresas comerciais, industriais e agrícolas de oferecer ensino primário gratuito para seus empregados e filhos destes (art. 156).

Quanto ao ensino religioso e a educação moral e cívica, permanecem nos currículos das escolas de grau primário e médio e das escolas primárias e profissionais, respectivamente (Damasceno e Santos, 1997: 86-89).

Ao final da Ditadura, o preceito constitucional da educação como “*direito de todos*” ainda estava longe de realizar-se, ao contrário, houve um retrocesso em relação ao acesso a todos a esse direito, pois, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1980, os alunos do 1º grau representavam 18,6% da população e, em 1985, caíram para 18,3% (Piletti & Piletti, 2014: 214).

Conforme observamos nessa primeira parte de nossa história, no que diz respeito ao percurso da religião no ensino, partimos de uma educação essencialmente confessional para uma educação aparentemente laica, de uma educação de princípios particularistas para uma educação com interesses teoricamente universalistas, de uma educação teoricamente democrática a uma educação autoritária.

A retirada do ensino religioso em 1891 com seu retorno definitivo em 1931, bem como, a institucionalização do ensino religioso conforme a convicção religiosa (em 1935 e 1945 no Pará) dos alunos e o forte privilegiamento e incentivo ao ensino privado desde o início de nossa história, mostra-nos que ordem do discurso vinha em primeiro lugar: a educação como estratégia do governo das elites para a manutenção da ordem disciplinar autoritária aliada à doutrina de docilização da Igreja.

Sabemos que até a década de 1970 a Igreja mantinha-se firme em seu apoio às ações do Estado e vice-versa, pois a habilidade da Igreja em formar mentes e corpos dóceis sempre interessou aos governos, fossem eles militares ou não. Por outro lado, era interesse da

Igreja em preservar seus filiados também, por isso, precisava da força política e militar do Estado.

Sendo os grupos católicos o maior grupo social (de 1940 a 1970 formavam mais 90% da população), era interesse do Estado que essa relação permanecesse assim. Porém, a partir desse ano, começa-se a alterar a situação da igreja católica no país, com seu decréscimo constante nos anos posteriores (v. Tabela 1 na próxima seção), sua relação com o Estado também começa a ficar abalada, pois passou a questionar a Ditadura Militar, unindo-se a outros grupos sociais que foram surgindo e se proliferando na luta pela redemocratização do país.

3.3.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA NOVA REPÚBLICA

Quando falamos sobre o período denominado de Nova República (1985 aos dias atuais), temos que nos remontar às lutas contra a Ditadura Militar, iniciadas ainda na década de 1960 e acirradas nas décadas de 1970 e 1980 pelo surgimento de uma diversidade de grupos sociais, políticos e religiosos que se uniram em favor da redemocratização do Brasil e da América Latina, provocando grandes agitações e transformações sociais, culturais, políticas e epistemológicas no continente latino-americano como um todo.

Em 1966, o Brasil tornou-se signatário do pacto internacional dos direitos civis e políticos e do pacto internacional dos direitos econômicos e sociais, ampliando as discussões acerca dos Direitos Humanos⁶⁴.

Nos anos de 1980, as lutas da sociedade civil dos vários países da América Latina pela redemocratização trouxeram à temática dos Direitos Humanos novas situações de violação de direitos a serem institucionalizados, seguidas por uma série de reivindicações e transformações. No Brasil, por exemplo, a pauta humanitária e democrática pode ser encontrada nos discursos de nossos principais documentos e agendas públicas: Constituições, Diretrizes Educacionais, Programas, Planos e Projetos Nacionais e Estaduais, etc.

⁶⁴ Iniciadas desde o século XVII, na Europa com as lutas e conquistas dos movimentos (Revoluções Inglesas; Independência das colônias inglesas, como os Estados Unidos; Revolução Francesa) em prol de uma sistematização de regras que possibilitassem a construção de uma Cultura de Direitos. Dessas lutas foram gerados três documentos: o *Bill of Rights* (1640 e 1688-89); a *Declaração de Virgínia* (1776); e a *Declaração do Homem e do Cidadão* (1791), nos quais foram afirmados direitos civis e políticos, sistematizados nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade e os quais impulsionaram, em face do surgimento de novos conflitos mundiais (1ª e 2ª Guerra Mundial, Holocausto, bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, etc.), a criação, em 1945, da Organização das Nações Unidas (ONU), a fim de que houvesse um organismo regulador da ordem internacional, essa, por sua vez, elaborou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, ancorada no tripé: universalidade, indivisibilidade e interdependência (Brasil, 2013: 517).

Conforme percebemos, os conflitos e as alterações no campo político, conseqüentemente, influenciaram no campo epistemológico latino-americano, com o crescimento das críticas aos paradigmas tradicionais europeus e das denúncias contra a neocolonização do pensamento acadêmico, o que levou os intelectuais desses países a voltarem-se mais ao seu contexto particular e a reivindicar uma reformulação epistêmica, a partir de marcos teóricos policêntricos (Czarny, 2012).

Esse movimento de descetramento epistemológico contribuiu para a emergência e desenvolvimento das teorias críticas e pós-críticas do currículo, que têm renovado grandemente nossa educação conceitos como: ideologia, reprodução cultural e social, emancipação e libertação, currículo oculto, subjetividade, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, interculturalidade, entre outros. Dentre todos os conceitos, o de identidade talvez tenha sido um dos mais produtivos, pois, permitiu-nos o entendimento do sujeito enquanto uma unidade complexa, multidimensional, dando-nos uma melhor compreensão de nós mesmos, dos outros e da sociedade.

No que tange à religião, começamos a presenciar a partir da década de 1970 um decréscimo constante no número de católicos e um aumento da diversidade religiosa no Brasil, especialmente de evangélicos e dos sem religião, conforme nos mostra a tabela 1 a seguir, o que aumenta a luta por um ensino laico e a preocupação da Igreja em manter seus filiados.

TABELA 1

Religiões do Brasil de 1970 a 2010, em porcentagem

RELIGIÃO	1970	1980	1991	2000	2010
Católica	91,1	89,2	83,3	73,8	64,63
Evangélica	5,8	6,6	9,0	15,4	22,16
Outras religiões	2,3	2,5	2,9	3,5	5,2
Sem religião	0,8	1,6	4,8	7,3	8,04

Fonte: Adaptada de Pierucci (2012), acrescida com informações do Censo demográfico de 2010 do IBGE.

Ainda nessa década, surge a Teologia da Libertação⁶⁵, que envolvendo setores significativos da Igreja (padres, ordens religiosas, bispos) e movimentos religiosos laicos

⁶⁵ É um corpo de textos produzidos a partir de 1970 por uma série de figuras latino-americanas, entre elas os brasileiros Rubem Alves, Hugo Assmann, Leonardo e Clodovis Boff e Frei Beto, tendo como marco o texto do peruano Gustavo Gutiérrez *Teologia da Libertação – Perspectivas* (1974). A Teologia da

(Ação Católica, Juventude Universitária Cristã, Comunidades Eclesiais de Base, clubes de mulheres, associação de moradores, sindicatos de camponeses e de trabalhadores) traz como principais características: uma crítica à teologia tradicional; uma forte crítica moral e social ao capitalismo dependente como sistema injusto e iníquo; uso do marxismo como instrumento socioanalítico para as causas da pobreza; a opção preferencial pelos pobres; o entendimento do pobre como agentes de sua autolibertação e sujeitos de sua própria história; a separação entre o Estado e a Igreja; e o desenvolvimento de comunidades de base cristãs entre os pobres (Löwy, 2016: 77).

Outra característica do movimento é a participação das ordens religiosas femininas, que constituem a maioria e são as principais responsáveis pela organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)⁶⁶.

Todo esse contexto político, religioso e epistemológico possibilitou, no Brasil, a revogação do AI-5 e a aprovação da anistia política, as quais garantiram uma maior liberação dos direitos individuais de expressão da pluralidade ideológica e uma consequente renovação no campo educacional e cultural, já que políticos e intelectuais de grande respeitabilidade puderam regressar do exterior e engrossar os movimentos sociais em ascensão desde o final da década de 1970.

Dessa forma, após vinte e um anos de governos militares, inicia-se uma nova fase democrática no Brasil, a *Nova República*, a qual possibilitou uma renovação da Constituição e, consequentemente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como, uma maior participação dos diversos setores sociais⁶⁷ no debate e na aprovação das mesmas.

Nesse novo debate, confrontam-se novamente as antigas forças opositoras: de um lado, as privatistas (reivindicando, entre outras coisas, verbas públicas às instituições particulares); e de outro, as defensoras da escola pública, gratuita e laica para todos, em todos os níveis.

Libertação também é conhecida como Igreja da Libertação, Cristianismo da Libertação ou Igreja dos Pobres (Löwy, 2016).

⁶⁶ A comunidade de base é um pequeno grupo de vizinhos que pertencem à mesma comunidade, favela, aldeia ou zona rural popular e que se reúnem regularmente para rezar, cantar, comemorar, ler a Bíblia e discuti-la a partir de sua própria existência de vida. As CEBs são muito mais convencionalmente religiosas do que se imagina, pois apreciam e praticam uma série de orações e ritos tradicionais (rosário, vigílias noturnas, adorações, procissões e peregrinações) que pertencem à religião popular (idem: 95).

⁶⁷ Treze entidades participaram do Fórum da Educação na Constituinte, organizado pelos defensores da escola pública, entre elas destacam-se a: Associação Nacional de Educação (Ande); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Ordem dos advogados do Brasil (OAB); União nacional dos Estudantes (UNE) (Piletti & Piletti, 2014: 220).

Iniciada em 1987, a Constituição atual foi promulgada em 1988 trazendo muitos avanços em seu conteúdo democrático, apresentaremos apenas os pontos, historicamente, mais polêmicos e mais interessantes a esse trabalho.

O conteúdo acerca da educação aparece no Título III (*Da Ordem Social*), Capítulo III (*Da Educação, da Cultura e do Desporto*), seção I (*Da educação*). Essa seção, por sua vez, está distribuída em dez artigos. O primeiro tema importante a mencionar encontra-se no artigo inicial o qual define, entre outras coisas, a que instâncias sociais compete o ensino. O artigo afirma o seguinte

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Note-se que a educação, nos textos anteriores, aparecia ora enquanto competência da família, ora como competência do Estado, ora enquanto competência de ambos. Agora, houve uma ampliação no conceito de educação, passando a ser considerada, não apenas como um direito de todos, mas também como um dever de todos: do Estado, da família e, também, da sociedade, e não apenas de um ou de outro. Essas instâncias, por sua vez, devem agir em regime de colaboração.

Outro ponto relevante do texto constitucional está relacionado a algo inovador e de grande importância para o norteamento da educação: a definição de os princípios. Assim, o texto apresenta os seguintes princípios para a educação

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/98)

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- valorização dos profissionais do ensino;
- VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- garantia de padrão de qualidade

Os princípios acima revelam o reconhecimento de que nossa educação não tem sido pautada em uma simetria sócio-cultural, em uma valorização dos profissionais de ensino,

tampouco, tem oferecido qualidade no ensino e mantido relações democráticas, bem como, admitem que as injustiças sociais e culturais, a desvalorização profissional, a ausência de qualidade e o autoritarismo são ainda o grande desafio de nossa educação pública e de nossa sociedade como um todo.

Em relação ao Ensino Fundamental, um dos pontos mais polêmicos de nossa história, a Constituição afirma ser dever do Estado a garantia desse nível de ensino, o qual deve ser *“obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”* (art. 208).

O artigo também apresenta como dever do Estado o *“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”* (inciso III) e o *“atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”* (inciso IV), direito pela primeira vez mencionado em um texto de lei.

Além disso, afirma ser o acesso ao ensino obrigatório e gratuito um *“direito público subjetivo”* (§1º) e responsabiliza o poder público caso não ofereça o ensino obrigatório e regular (§2º).

Tais alterações comprovam uma maior responsabilização da União quanto à promoção e organização da educação brasileira em todos os níveis (não mais limitando sua competência apenas ao ensino médio e superior), ao estabelecer o ensino enquanto um direito dos cidadãos e um dever do Estado; demonstram também uma maior preocupação com as novas demandas sociais, com a constante democratização do ensino público, ao destacarem o atendimento educacional especializado (AEE) e o atendimento em creches e pré-escolas.

Quanto à iniciativa privada, outro tema polêmico, seguindo seus preceitos democráticos, a lei dá liberdade de ensino a essas instituições, desde que atendam às normas gerais da educação nacional, sejam autorizadas e sua qualidade avaliada pelo poder público (art. 209, incisos I e II). O novo texto constitucional apresenta como vantagem uma maior regulamentação quanto ao funcionamento dessas instituições, as quais agora estão condicionadas também à lei nacional, fato esse que não ficava claro em nenhuma das outras constituições.

O tema controverso do ensino religioso, por sua vez, aparece no artigo que trata acerca dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, cabe apresentar o texto constitucional na íntegra para que o comentemos

Art. 210. Serão assegurados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Embora o ensino religioso ainda apareça como disciplina facultativa para os alunos, mas obrigatória nas escolas públicas, são perceptíveis algumas inovações no texto atual. A primeira diz respeito ao *caput*.

Em constituições passadas, o ensino religioso vinha isolado em um artigo específico, geralmente, sem explicações ou ressalvas quanto à questão do respeito à diversidade cultural, algumas apenas destacavam que o ensino deveria ser de acordo com a confissão dos alunos, o já era tendencioso já que a maioria da população ainda é católica.

No texto atual, vem na forma de um parágrafo ligado a uma ressalva anterior: deve assegurar o respeito “*aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*”.

Apesar de ainda ser tendenciosa, apresentar uma condição que prime por valores nacionais e regionais para esse ensino já constitui um avanço no sentido da valorização da pluralidade.

Outra alteração importante está relacionada à sua limitação apenas ao ensino fundamental, pois nas constituições anteriores ele era destinado a quase todos os níveis de ensino.

No que tange ao tema das verbas públicas, o texto constitucional afirma que

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação, dentro dos limites do Estado;

II - assegurem a destinação do seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, em caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º. Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares na rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º. As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público.

Novamente, percebemos um maior rigor com as escolas privadas, agora, em relação ao seu financiamento pelos poderes públicos, o qual também aparece condicionado a alguns pré-requisitos, o que já constitui uma limitação.

O texto apresenta condições também à concessão de bolsas de estudo em escolas privadas e aponta para o investimento prioritário na expansão da rede pública pelo Poder Público quando da constatação de insuficiência de vagas na localidade do aluno. Essas inovações legais demonstram a preferência dada às escolas públicas.

Para terminar, a lei nacional traz como algo inovador o estabelecimento do plano nacional de educação, segundo o texto constitucional

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I- erradicação do analfabetismo;
- II- universalização do atendimento escolar;
- III- melhoria da qualidade do ensino;
- IV- formação para o trabalho;
- V- promoção humanística, científica e tecnológica do País.

O estabelecimento de um plano para a educação é certamente um avanço, pois demonstra o entendimento de que o tema deve ser constantemente debatido pela sociedade para que a educação se desenvolva de forma articulada, o que sempre foi uma luta em nossa história, e assim se possa atingir os objetivos supracitados em âmbito nacional.

Dessa forma, podemos dizer que a nova Constituição Nacional trouxe avanços do ponto de vista legal para o ensino público, gratuito e democrático no Brasil, colocando-o em primeiro lugar na ordem de seus discursos oficiais.

No Pará, nossa atual Constituição foi promulgada no ano de 1989. A referência, especificamente, voltada à educação se encontra no Título IX (*Da Ordem Social*), Capítulo III (*Da Educação, da Cultura e do Desporto*) e seção I (*Da Educação*).

No geral, nossa lei está em conformidade com a lei nacional. Repetem-se, com pequenas alterações a fim de adequar o texto à realidade estadual, os conteúdos acerca da obrigatoriedade do ensino público e gratuito em todos os níveis (art. 274), o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino também em todos os níveis (art. 276), a regulamentação em relação ao funcionamento das escolas privadas e ao seu financiamento

pelo poder público estadual (art. 275), a presença do ensino religioso, de matrícula facultativa, nas escolas públicas (art. 277, §1º), entre outros.

Nossa Constituição também estabelece “*o plano estadual de educação, de duração plurianual e ajustamentos anuais*”, o qual deverá realizar-se “*de forma integrada, articulada e harmônica*” com os planos nacional e municipais de educação, “*e de acordo com a política estadual de educação*” e deverá conter obrigatoriamente programas e medidas voltados para educação pública no Estado (art. 281, incisos I, II, III e IV).

Além disso, a lei determina que a não-deliberação e não-apresentação do PEE pela Assembleia Legislativa importará responsabilidade da autoridade competente (§1º), bem com, determina a publicação anual pelo Estado de relatório da execução financeira da despesa em educação, por fonte de recursos, o qual deverá ser remetido à Assembleia Legislativa e ao Conselho Estadual de Educação (§2º)⁶⁸.

Quanto aos princípios, o artigo inicial dessa seção, determina que a educação do Estado

é baseada nos princípios da democracia, do respeito aos direitos humanos, da liberdade de expressão, objetivando o desenvolvimento integral da pessoa, seu preparo para o exercício consciente da sua cidadania e sua qualificação para o trabalho (**Art. 272**)

Os princípios democráticos e humanitários aparecem enquanto instrumentos importantes para o desenvolvimento integral dos indivíduos, em suas dimensões pessoais, cidadãos e profissionais, em outras palavras, para sua formação individual e coletiva. Esses princípios são reforçados no capítulo seguinte

Art. 273. As instituições educacionais de qualquer natureza ministrarão o ensino com base nos princípios estabelecidos na Constituição Federal e mais os seguintes:

- I - direito de acesso e permanência na escola para qualquer pessoa, vedadas distinções baseadas na origem, raça, sexo, idade, religião, preferência política ou classe social;
- II - liberdade de pensar, aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, o saber e o conhecimento;

⁶⁸ De acordo com a nova Constituição Paraense, o Conselho Nacional de Educação é constituído pelo Secretário de Estado de Educação, como membro nato, por representante da Assembleia Legislativa e, majoritariamente, por membros eleitos da sociedade civil, inclusive, entidades sindicais profissionais e econômicas da educação e estudantes secundaristas e universitários (art. 278, inciso I). E tem como atribuições, entre outras: elaborar propostas de política educacional; estabelecer interpretação legislativa, como órgão normatizador; analisar e aprovar em primeira instância, o plano estadual de educação, elaborado pelo Poder Executivo; fiscalizar e licenciar as escolas integrantes do sistema estadual de educação; aprovar diretrizes e normas relativas ao estabelecimento de convênios celebrados com escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (alíneas a, b, c, d, e).

III - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

IV - reinvestimento em educação, no âmbito do Estado, do percentual que for estabelecido em lei dos lucros auferidos pelas instituições privadas de ensino estabelecidas no Pará;

V - manutenção, no âmbito do Estado, em originais ou duplicatas arquivadas, por qualquer meio, em seus órgãos de consulta, dos resultados de pesquisas, bases de dados e acervos científicos, bibliográficos e tecnológicos colecionados no exercício de atividade educacional, revertendo em favor do Estado o material acumulado, na hipótese de fechamento, extinção ou transferência da instituição de ensino aqui estabelecida;

VI - direito de organização autônoma dos diversos segmentos da comunidade escolar;

VII - livre acesso, por parte dos membros da comunidade escolar, às informações sobre eles existentes nas instituições a que estiverem vinculados;

VIII - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, vedada a cobrança de taxa ou contribuição, a qualquer título ou com qualquer finalidade, ainda que facultativa.

O estabelecimento de tais princípios constitui um avanço do ponto de vista legal para o ensino público, gratuito e democrático, pois, além de reafirmarem os princípios nacionais citados anteriormente (até mesmo repetindo os incisos II e V da Constituição Nacional, aqui II e III, respectivamente), apresentam outras especificações que reafirmam as liberdades individuais e coletivas, reforçando o direito à diferença e à participação dentro da escola (incisos I, VI, VII) e a prioridade do ensino público e gratuito (incisos IV, V, VIII).

Quanto aos conteúdos do ensino fundamental, a Constituição Paraense traz inovações importantes no que diz respeito à inclusão de nossa realidade Amazônica. Observemos o que diz o artigo abaixo

Art. 277. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar, além do exigido no artigo 210 da Constituição Federal, o seguinte:

I - respeito aos valores artísticos, históricos e culturais, nacionais e regionais;

II - consciência ecológica nacional, particularmente voltada para o ecossistema amazônico;

III - iniciação científica;

IV - conhecimento do contexto sócio-político-econômico da Amazônia;

V - educação para o trânsito;

VI - noções de estudos constitucionais;

VII - noções de Direitos Humanos⁶⁹.

⁶⁹ Emenda Constitucional nº 22, de 18 de novembro de 2003, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) de 20/11/2003.

§ 1º. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas, podendo versar sobre quaisquer religiões, inclusive afro-brasileiras, estrangeiras ou indígenas.

Além de apontar para a inclusão de conteúdos voltados para a realidade social, política e econômica regional, a lei aponta para a importância da presença da noção de direitos humanos nos currículos das escolas públicas, demonstrando que não se trata apenas de um princípio educacional, mas também é um dos fins da educação.

Outra questão extremamente relevante a se comentar diz respeito ao ensino religioso o qual, em relação à lei nacional, inova por destacar a possibilidade de o conteúdo da disciplina abordar sobre as religiões afro-brasileiras e indígenas, reconhecendo-as também como caracterizadoras de nosso contexto amazônico e nacional.

Observação importante a se fazer acerca do ensino religioso nas escolas públicas é a ausência de definição de formação profissional⁷⁰ para ministrar a disciplina, fato esse que acabava ocasionando a transferência desse ensino aos grupos católicos e, mais recentemente, aos grupos evangélicos.

Em nossas atuais Constituições, essa ausência já aparece como uma preocupação, levando os governos a tentarem definir um profissional para a disciplina. Porém, os expedientes encontrados não solucionaram ainda tal problema. Ao contrário, criaram muitos conflitos inter-religiosos dentro das escolas públicas brasileiras⁷¹.

Na Constituição Paraense, por exemplo, o tema só vai aparecer no Título X (*Das Disposições Constitucionais Gerais*), no artigo 314 e da seguinte maneira

Art. 314. Para o desempenho da atividade docente no ensino religioso, o profissional deverá ter habilitação por curso específico, ministrado em instituição de ensino superior ou entidade religiosa competente, de acordo com a legislação da educação nacional.

§ 1º. Além de preencher os requisitos legais, o candidato a professor de religião deverá ser apresentado pela autoridade religiosa de seu credo e, nos atos de admissão, será respeitado o princípio da proporcionalidade entre o número de alunos que declarem professá-lo, sendo a opção religiosa dos menores de dezesseis anos firmada pelos respectivos responsáveis.

⁷⁰ Segundo o Censo Escolar de 2010, entre os professores que ministram a disciplina, a maioria é mulher (88%), mais da metade (56%) com ensino superior completo e com formação nas mais variadas áreas, sendo a maioria formada em ciência da educação (em geral, pedagogia) (Caros Amigos, 2014), em outras palavras, a maioria dos professores da disciplina não possui formação adequada para esse ensino.

⁷¹ No Rio de Janeiro, por exemplo, na falta de profissionais habilitados, o ex-governador Anthony Garotinho, por meio de uma portaria, entregou aos líderes religiosos o poder de qualificar os professores, o que gerou inúmeros conflitos e divisões no interior das escolas (Idem).

§ 2º. O concurso público para professor de religião será específico para cada credo que tenha alcançado o quociente religioso, o qual é obtido dividindo-se o efetivo geral da instituição pelo número de cargos fixados em lei.

§ 3º. Se uma determinada denominação religiosa contar, no mínimo, um décimo de adeptos do alunado da escola, isolada ou cumulativamente com denominações afins na sua doutrina, terá direito a um professor da respectiva religião, observadas as demais disposições deste artigo.

Segundo Damasceno e Santos, esse expediente é contraditório porque as escolas públicas, laicas por natureza, não deveriam reproduzir um saber religioso, bem como, torna inviável a democratização do acesso ao ensino de diferentes religiões que não a católica, já que a maioria da população é ainda católica.

A exigência de formação por curso específico constitui obstáculo às religiões não cristãs, já que as únicas instituições de ensino superior ou entidade religiosa competente que conhecemos são cristãs, católicas ou evangélicas. Não há ainda instituições superiores religiosas afro-brasileiras e indígenas, por exemplo.

O princípio da proporcionalidade também é tendencioso, pois, por constituírem a minoria, muitos estudantes, pais ou responsáveis, não se sentem confortáveis para declararem-se ateus, umbandistas, judeus, espírita, etc., a não ser que façam parte de uma comunidade de resistência, como as comunidades quilombolas ou indígenas.

Na nova LDB também aparecem algumas alternativas controversas para o ensino religioso.

Em 1988, foi enviado ao Congresso Nacional o novo projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, o qual só foi aprovado em 1996. A LDB 9394/1996 é um pouco mais específica que nossas Constituições Estadual e Nacional no que diz respeito aos princípios democráticos e humanitários que devem orientar a educação. Podemos constatar essa afirmação a partir de seu artigo inicial a seguir

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Nesse artigo, percebemos de forma mais explícita a abrangência que é dada ao conceito de educação, entendida como uma construção realizada em diferentes núcleos e não limitada a um único espaço, denotando uma maior tendência ao policentrismo.

Quanto ao dever de educar e aos princípios e ideais da educação, o texto apresenta algo além do que o apresentado pela letra constitucional de 1988. O artigo seguir afirma que

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo reafirma a letra constitucional quanto ao dever da família e do Estado para com a educação e quanto aos princípios de liberdade que devem inspirá-la. Merece destaque, porém, a referência aos ideais de solidariedade. Não mencionados nos outros textos. Embora esses ideais venham implícitos no termo democracia, é importante que sua referência seja realizada de maneira mais clara a fim de que os ideais humanitários e democráticos que nossa educação tem tomado sejam apresentados de forma mais incisiva.

Quanto aos princípios do ensino, no artigo 3º, além dos determinados pela lei federal, foram acrescentados os seguintes: “*respeito à liberdade e apreço à tolerância*” (inciso I); “*gestão democrática, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino*” (inciso VIII); “*veiculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*” (inciso XIX); “*consideração com a diversidade étnico-racial*” (inciso X).

Novamente, o tema da democratização e humanização se fazem mais vivamente presentes. A menção à diversidade étnico-racial demonstra a preocupação para a inclusão dos povos africanos e indígenas na pauta de discussões acerca dos direitos humanos, reconhecendo que esses povos foram historicamente marginalizados política, social, cultural e economicamente ao serem excluídos da educação.

O tema do ensino fundamental, por sua vez, aparece no Título V (*Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino*), Capítulo II (*Da Educação Básica*), Seção III (*Do Ensino Fundamental*). O artigo inicial dessa seção afirma que

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

[...]

IV- o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Esse texto apresenta como inovação a duração do ensino fundamental que passa de oito para nove anos, o que reitera a preocupação com a formação básica da população. O

artigo também reforça a gratuidade de seu oferecimento na escola pública, bem como, os princípios de solidariedade e tolerância⁷² nos quais ele deve ser inspirado.

Quanto aos conteúdos, a lei traz como avanços democráticos a inclusão obrigatória: na educação básica (pública e privada), nos níveis fundamental e médio, “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (art. 26); e no ensino fundamental, do “conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes” (art. 32, §5º).

Sobre o ensino religioso, a LDB segue a letra Constitucional, sendo facultativo aos alunos, mas obrigatório nas escolas de ensino fundamental, determinando o seguinte

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.

§2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.⁷³

⁷² O termo tolerância tem suscitado algumas controvérsias entre intelectuais e educadores, no entanto, *Declaração de Princípios sobre a Tolerância*, em seu artigo primeiro, afirma o seguinte: “A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz. A tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro” (Silva & Nonato, 2009: 26). Dessa forma, a tolerância é entendida como o reconhecimento do outro como ser de direitos assim como eu o sou, logo, ela se coloca como um princípio indispensável à formação cidadã. No entanto, a tolerância, assim como a liberdade, tem limites. De acordo com a *Convenção Internacional sobre Direitos Civis e Políticos* (1966), são três os limites da tolerância: “o primeiro é o sofrimento do outro. Lá onde as pessoas são humilhadas, discriminadas e desumanizadas, aí a tolerância encontra um limite. Outro limite é imposto pela Carta dos Direitos Humanos. Esses direitos fornecem a base para uma cultura comum da humanidade que se obriga tratar humanamente a todos os humanos. Em terceiro lugar temos a Carta da Terra, aprovada em 2000 pela Unesco. Toda e qualquer agressão à natureza será intolerável” (idem: 36).

⁷³ Parágrafo acrescido pela Lei nº 11.525/2007. O texto de 1996 afirmava que: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

- I- confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou de seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou
- II- interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.”

O artigo inicia justificando a presença do ensino religioso nas escolas de ensino fundamental ao ressaltar que a disciplina “*é parte integrante da formação básica do cidadão*”, reconhecendo-o como sendo imprescindível à formação dos sujeitos em sua multidimensionalidade.

Por outro lado, faz algumas ressalvas acerca da maneira como deve ser ensinado, devendo respeitar a diversidade e não ser prosélito, o que já constitui um avanço no sentido democrático. Porém, quanto à definição dos conteúdos não-prosélitos e dos profissionais habilitados para ensiná-los ainda constitui um problema⁷⁴.

Os parágrafos primeiro e segundo são controversos pelo mesmo motivo que o dos expedientes encontrados na Constituição Paraense: o fato de a maioria da população ser cristã, o que certamente influencia na definição dos conteúdos e na admissão dos professores pelos sistemas de ensino. Prova disso é a própria presença do ensino religioso nas escolas públicas, a qual foi uma conquista católica, conforme vimos anteriormente.

Outra questão é a falta de identificação das outras denominações religiosas pela escola a fim de que participem e sejam ouvidas.

A questão da presença da religião nas escolas públicas é um problema que vai além da definição dos conteúdos da disciplina e dos profissionais responsáveis por seu ensino, pois envolve a todos os profissionais de educação e a toda a comunidade escolar.

Em um país de tradição cristã, mesmo que o professor de ensino religioso tente fazer uma abordagem não-prosélita, não será suficiente, se todas as práticas discursivas da escola não convergirem para isso, se não envolver todo o currículo, especialmente o oculto⁷⁵, pois sabemos a força da citacionalidade, do exercício repetitivo, tanto para uma formação ética quanto para uma formação etnocêntrica.

Dessa forma, cabe mencionar aqui também as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), documento que estabelece as diretrizes para essa

⁷⁴ Somente recentemente os professores que atuam na área, reunidos no Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonepaer), elaboraram o único documento existente atualmente com parâmetros e currículo mínimo ideais de um curso de religião, com abordagem não proselitista, para o ensino fundamental, o qual traça como perfil do profissional de ensino religioso exigido a esse nível de ensino aquele cuja formação foi no curso de Ciência da Religião e não em Teologia, já que os cursos de teologia, no Brasil, são confessionais (Caros Amigos, 2014). No entanto, a adequação legal e dos sistemas de ensino às novas diretrizes demanda tempo e, principalmente, mudança de mentalidade, pois requer desconstrução de valores e adaptação a nova realidade.

⁷⁵ De acordo com Silva, o currículo oculto é constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes, como, atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem o ajustamento de crianças e jovens às estruturas e pautas de funcionamento da sociedade capitalista. Segundo o autor, o currículo oculto ensina, entre outras coisas, o conformismo, a obediência, o individualismo e os papéis sociais (2011: 79).

educação a “*serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições*” (Resolução Nº 1 de 30/05/2012). De acordo com a resolução,

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos (as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Essas diretrizes comprovam a importância do tema para a educação por sua amplitude, por envolver a multidimensionalidade humana e social, por permitir que os indivíduos se percebam enquanto cidadãos de direitos em todas as suas dimensões e também de responsabilidades não apenas para com o outro, cidadão de direitos e responsabilidades também, mas com a sociedade e com ambiente. Portanto, a EDH é imprescindível à formação ética e democrática, pois sua finalidade é “*promover a educação para a mudança e a transformação social*” (art. 3º), fundamentando-se nos seguintes princípios

- I- dignidade humana;
- II- igualdade de direitos;
- III- reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV- laicidade do estado;
- V- democracia na educação;
- VI- transversalidade, vivência e globalidade;
- VII- sustentabilidade socioambiental (Art. 3º).

Apenas para comprovar o que foi dito anteriormente, cabe citar o Parecer CNE/CP nº 8/2012, o qual afirma que o princípio da “*democracia na educação*” e os demais princípios dos direitos humanos são interdependentes e inseparáveis, pois

alicerçam-se sobre a mesma base – liberdade, igualdade e solidariedade – expressando-se no reconhecimento e na proteção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Não há democracia sem Direitos Humanos, da mesma forma que a democracia é a

garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo (DNEDH, 2013: 523).

Dessa forma, o princípio da *“laicidade do Estado”*, assim como os demais princípios, deve transcender as aulas de ensino religioso, cabendo a todos os profissionais da educação assegurar que ele seja respeitado e não apenas ao professor dessa disciplina. Assim, *“o respeito à diversidade cultural religiosa do país”* e o não *proselitismo* devem partir de todos os envolvidos na educação, os quais devem convergir, conforme dissemos anteriormente, para promoção, proteção, defesa e aplicação dos direitos humanos a partir do contexto das próprias escolas.

A própria resolução reafirma a importância e a amplitude da EDH ao declarar que

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetários.

Percebemos que o objetivo da EDH transcende as barreiras interindividuais, isto é, deve formar não apenas cidadãos preparados para uma convivência ética na vida intra-societal, mas na vida inter-societal também, devendo formar indivíduos cosmopolitas. Por essa razão é que

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo universal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior: dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão; bem como dos diferentes processos de avaliação.

Dado importante a ser considerado é a obrigatoriedade da EDH nos PPPs das instituições de ensino, reforçando que seu ensino deve se fazer presente em todo o currículo, dos conteúdos das disciplinas à prática escolar como um todo, deve inspirar a todas as relações dentro das escolas. Portanto, seus conteúdos poderão ocorrer na organização dos currículos tanto da Educação Básica e quanto da Superior de três formas: transversal; disciplinar; ou mista (transversal e disciplinar) (Art. 7º), sendo componentes curricular obrigatórios nos cursos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da

educação (Art. 8º). Devendo, assim, “*estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento*” (Art. 9º).

Observamos até aqui que a pauta democrática e humanitária aparece em primeiro lugar em nossos discursos oficiais. Porém, apesar dos avanços de nossas políticas públicas no sentido democrático e humanitário, não podemos esquecer que nossas instituições escolares seguem o modelo disciplinar moderno voltado para a formação de corpos dóceis e homogêneos, o que, ao mesmo tempo que pode contribuir para a emancipação social dos sujeitos, caso aceitem o sistema que lhes é oferecido, pode facilitar a sua segregação social, política e cultural, caso não desejem segui-lo.

Uma prova disso é a falta de esclarecimento aos estudantes sobre seu direito a não participar das aulas de religião e, caso desejem participar, de seu direito a um ensino não-prosélito. Mesmo quando esclarecidos, muitas vezes participam das aulas para não serem discriminados pelos grupos majoritários ou punidos pela escola.

Enfim, os expedientes legais encontrados até agora para solucionar o problema da diversidade religiosa, ainda não conseguiram conciliar as diferenças, pois acabaram por estimular ainda mais a diglossia cultural entre os grupos religiosos, cristãos e não cristãos.

Enquanto os governos e a sociedade civil não encontram uma política pública que concilie adequadamente as diferenças religiosas dentro e fora das escolas, a única saída é apelar para a solidariedade da maioria para com as minorias religiosas as quais, por sua vez, devem unir forças a fim de questionar as relações sócio-culturais de poder a fim de desestabilizá-las e, assim, criar novas possibilidades de relações interculturais.

4. HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL DOM BOSCO NO CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E EPISTEMOLÓGICO BRASILEIRO

No capítulo anterior buscamos apresentar um pouco do percurso que o ensino religioso tomou na história de nossa educação do período colonial, quando a Igreja era praticamente a única instituição de ensino e a mais eficiente também, até a Nova Republica, quando a Igreja começa a se deslocar do centro por conta de seu decréscimo constante e do conseqüente aumento da pluralização religiosa, bem como, pela ampla difusão dos discursos democráticos e humanitários, mudanças essas que ocasionaram significativas transformações nos discursos oficiais sobre o ensino religioso das escolas públicas brasileiras.

Esse capítulo apresentará um pouco da história da escola estadual de ensino fundamental Dom Bosco, a partir de seus documentos (Cartilha, PPP 2007 e PPP 2013), a fim de observarmos como ela vem retraduzindo seu conceito de *religião* ao longo de sua trajetória, como suas práticas discursivas vêm se adequando ao contexto discursivo vigente.

Desejamos, com essa pesquisa, obter respostas a questões, como: A instituição está realmente disposta a abrir suas bases epistemológicas e sociais a outros significados, valores e experiências religiosas? Ela está aberta ao diálogo inter-religioso ou busca apenas formar “corpos dóceis” e úteis à Igreja? A interculturalidade adotada por ela é crítica ou apenas funcional? Qual a ideia que a escola tem de democracia? E de inclusão?

Para chegarmos a essas respostas, realizaremos uma tradução cultural da escola, a partir da análise dos discursos presentes em seus principais documentos: a Cartilha de Dom Bosco, o PPP 2007 e o PPP 2013, na qual observaremos o diálogo entre os dois últimos e o primeiro documento, bem como, o diálogo entre o PPP 2013 e nossas legislações atuais.

Essa análise, por sua vez, seguirá o método genealógico de Foucault (2015), partindo do conceito de *acontecimento* utilizado pelo autor. Dessa forma, observaremos o acontecimento discursivo, a materialização discursiva de Dom Bosco e de nossas legislações nos documentos supracitados, em especial, no mais recente projeto da instituição.

Portando dividimos esse capítulo em duas seções. Na primeira apresentaremos um pouco do município onde escola está situada: o município de Salinópolis, com base em dados encontrados no Anuário do Pará 2012-2013 (Jornal Diário do Pará), no censo demográfico do IBGE 2010 e em informações de estudantes da escola e de um líder de um templo de umbanda do município. Em seguida, visitaremos a história da escola a partir do que está registrado na memória de seus documentos (a Cartilha, o PPP 2007 e o PPP 2013), e na memória das pessoas que participaram direta ou indiretamente de sua trajetória.

4.1 CONHECENDO SALINÓPOLIS

O município de Salinópolis foi criado em 07 de janeiro de 1884. Pertencendo ao município de Maracanã, emancipou-se em 22 de outubro de 1901. Seu nome é uma referência à exploração do sal na área desde a época colonial.

A cidade está localizada a 217 km da capital do Estado, Belém, na mesorregião Nordeste do Estado do Pará e na microrregião do Salgado e estabelece limites com o Oceano Atlântico e com os municípios de São João de Pirabas e de Maracanã.

É uma cidade turística que tem, entre seus pontos mais visitados, as praias do Atalaia e do Maçarico e o Lago do Pedalinho, todos pertencentes ao patrimônio natural tombado pelo Estado.

Sua população é de 37.421 habitantes, 89,23% dela residindo na zona urbana e 10,77%, na zona rural. Os habitantes atendem pelo gentílico de salinenses ou salinoplitanos.

Quanto à educação, o município possui 34 escolas de ensino fundamental e 04 de ensino médio⁷⁶, sendo sua taxa de escolarização líquida no primeiro 69,74% e no segundo 35,35%.

Em relação à cultura, a cidade possui o Farol de Salinas como bem histórico, o qual constitui Patrimônio Histórico Estadual. Entre as manifestações culturais, conta com os folguedos juninos e, não diferente das demais cidades paraenses e brasileiras, Salinópolis possui uma forte tradição religiosa católica, representada pelas festas de São Pedro, de São Benedito e da santa padroeira da cidade: Nossa Senhora do Socorro, a qual é homenageada todos os anos, no mês de setembro pela época do círio da cidade (Foto 1).

⁷⁶ A partir deste ano, 2017, a escola Dom Bosco passou a fazer parte da lista de escolas de ensino médio, sendo autorizada a implantação gradual desse nível de ensino. Assim, este ano passou a funcionar o 1º ano do ensino médio e nos dois anos seguintes serão implantados o 2º e o 3º ano, respectivamente.

Foto 1: Imagem de Nossa Senhora da Conceição, bairro Ponta D'Agulha



Fonte: Acervo particular

No entanto, o município segue também a dualidade religiosa moderna que, ao mesmo tempo aumenta a influência cristã, aumenta também a pluralidade religiosa, conforme nos mostra a tabela 2 abaixo.

TABELA 2

Religiões de Salinópolis em 2010 em número absoluto e porcentagem

RELIGIÃO	NÚMERO ABSOLUTO	%
Salinópolis	37.421	100,0
Católica Apostólica Romana	28.954	77,37
Católica Brasileira	47	0,12
Evangélica	6.646	17,76
Religiosidades cristãs	44	0,11
Jesus cristo dos santos dos últimos dias	35	0,09
Testemunhas de Jeová	103	0,27
Espiritualista	24	0,06
Espírita	34	0,09
Umbanda e Candomblé	11	0,02
Sem religião	1.522	4,06

Fonte: IBGE, Censo demográfico 2010.

Percebemos que os números de Salinópolis refletem os números nacionais, com destaque para o crescimento dos grupos evangélicos (6.646 pessoas) – em especial os pentecostais que dos 17,76% constituem cerca de 14,25% (5.334 pessoas) – que vêm conquistando espaço no município, a recente criação do feriado municipal do Dia do Evangélico (10 de maio) é uma prova disso.

Foto 2: Igreja Pentecostal Assembleia de Deus



Fonte: Acervo particular

Destaca-se também o grupo dos sem religião (1.522 pessoas), que é segundo maior grupo depois dos evangélicos, o que denota a subjetivação e a individualização do sentimento religioso, identificadas por Willaime (2012) nas sociedades modernas ocidentais.

Outro dado importante a se observar sobre o censo diz respeito aos números reduzidos das religiões afro-brasileiras: Umbanda e Candomblé (11 pessoas), pois há elementos objetivos sobre a realidade do município que o contradizem. Segundo uma aluna pertencente a Umbanda, em seu templo, frequentam bem mais que apenas onze pessoas e, segundo ela, há vários templos dentro do município.

Tal relato pode ser facilmente comprovado apenas pela observação do número de casas de cultos afro-brasileiros localizadas às proximidades da escola, duas no total (foto 3 e

4), uma delas tem mais de quarenta anos na cidade, segundo o seu líder (por sinal bastante conhecido, inclusive pelos alunos da escola).

Foto 3: Templo do Seu Rompe Mato e da Virgem da Conceição



Fonte: Acervo particular

Foto 4: Casa 7 Orixás



Fonte: Acervo particular

Não podemos esquecer também de que uma das características de nossa religiosidade é o multipertencimento, havendo um número considerável de pessoas que frequentam tanto o catolicismo quanto as religiões afro, a própria aluna afirma pertencer às duas religiões. No entanto, essa categoria aparece em branco no censo, o que denota que as pessoas que tem o sentimento de multipertença, ainda estão receosas em assumir esse sentimento, preferindo assumir a identidade da religião que tem maior *status* na sociedade.

Uma outra observação acerca da presença das religiões afro-brasileiras e da multipertença também no município, diz respeito à sua proximidade com o município de São João de Pirabas (de onde advêm alguns dos alunos da escola), o qual possui como uma de suas principais manifestações culturais, ao lado das festividades de São Pedro e de Nossa Senhora de Nazaré, a tradicional festa de São Sebastião (celebração religiosa afro-brasileira em homenagem ao Rei Sabá, celebrada com o batuque de morocó) que reúne pessoas de muitos lugares, inclusive da própria Salinópolis, tal popularidade deu a essa festa um feriado municipal (20 de janeiro).

Dessa forma, os números do censo sobre a umbanda são mais do que simples números são a prova de que o preconceito e a discriminação contra as religiões afro-brasileiras ainda são fortes em nossa sociedade o que impede as pessoas de assumirem tal pertencimento.

4.2 HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ESCOLA DOM BOSCO: UMA ANÁLISE

A história da instituição Dom Bosco nada mais é do que um reflexo da dualidade da história da educação brasileira. Ela constitui um dos muitos exemplos do baralhamento entre o público e o privado que marca nossa sociedade desde a colonização portuguesa e impede a plena realização da democracia entre nós⁷⁷.

A dialética da escola tem início com sua fundação em 1970: criada em um país considerado laico desde 1891, a instituição é fruto de um regime de convênio administrativo entre Igreja Católica e Estado, o que a transformou em um híbrido cultural até os dias atuais (hibridez essa que vai de sua estrutura às teorias pedagógicas utilizadas por ela). Dessa forma, embora fosse uma instituição pública – sendo mantida pelo Estado, logo, devendo seguir os princípios desse – ganhou um caráter privado tanto pela confissão adotada por ela quanto pela adoção da Associação de Pais e Mestres, o que lhe conferiu também um caráter elitista (apesar de o discurso original de sua pedagogia fundadora estar voltado para a juventude pobre da sociedade)⁷⁸. Tais características, porém, não nos causam tanto estranhamento, pois sabemos do caráter seletivo⁷⁹ das instituições religiosas, conforme vimos em Damasceno e Santos (1997), e que o momento vivido (Ditadura Militar) era de forte privilegiamento do ensino privado. Seu fundador, o então governador do Estado o Tenente Coronel Alacid da

⁷⁷ De acordo professor do Departamento de Sociologia da UFRJ André Botelho esses dois sistemas acabam por criar valores e práticas próprios e distintos entre si: enquanto o público tem sido associado a princípios impessoais e universais, o privado segue princípios particularistas (2012: 50).

⁷⁸ Segundo um dentista salinense (que hoje vive em São João de Pirabas), por exemplo, apenas os filhos das famílias mais ricas e influentes da cidade podiam estudar na instituição.

⁷⁹ Ao perguntar sobre esse caráter seletivo de Dom Bosco a algumas pessoas da cidade: alunos, uma professora e uma auxiliar de secretaria da escola, que foi aluna da instituição na década de 1970; uma diretora de outra instituição; e um dentista que estudou em uma das muitas escolas consideradas na época como marginais, obtivemos diferentes respostas. No entanto, quase todos relataram que a escola durante algum tempo não matriculava alunos que não fossem católicos. Apenas a auxiliar de secretaria afirmou o contrário: que a escola também aceitava alunos e professores evangélicos, inclusive dizendo que, no período em que estudou, havia três professoras evangélicas, uma delas tinha sobrinhos, também evangélicos, que estudavam na escola. Particularmente, acredito que o “crivo” da instituição era mesmo o fator financeiro e não o religioso, já que até hoje, o grupo católico ainda constitui a maioria da população salinense (77, 37%), ou seja, era mais fácil encontrar um aluno católico que um aluno rico.

Silva Nunes⁸⁰ – o qual, conforme vimos no capítulo anterior, outorgou a Constituição Paraense de 1969, sendo seu único signatário – entrega a escola à administração das irmãs salesianas dando a essas total autonomia para seguir os valores e práticas de sua respectiva congregação religiosa.

Outra dualidade da escola pode ser notada na própria pedagogia adotada por ela, a qual trazia em si uma proposta bastante democrática para o momento autoritário no qual vivíamos, já que pregava o diálogo (mesmo que pautado em uma interculturalidade funcional e não crítica) como metodologia de ensino, conforme veremos na Cartilha de Dom Bosco.

Dom Bosco foi inaugurada em fevereiro de 1970 (foto 5), mas passou a funcionar somente em 25 de abril. Segundo os PPPs, sua primeira diretora foi a irmã Maria Amélia Pinheiro, pertencente à Congregação Salesiana Filhas de Maria Auxiliadora. Porém, nos relatórios de 1970 a 1980, não consta a assinatura dessa como diretora, mas sim da irmã Margarida G. Silveira. Segundo a auxiliar de secretaria (que estudou e trabalha na escola), na verdade, a irmã Maria Amélia era diretora da casa das irmãs, que ficava nos altos do primeiro bloco da escola⁸¹ (foto 6).

Foto 5: Placa de inauguração da instituição



Fonte: Acervo particular

⁸⁰ Alacid Nunes governou o Pará em dois períodos: de 1966 a 1971 e de 1979 a 1983 (Anuário do Pará, Jornal Diário do Pará, 2012-2013: 304). Afastado da vida pública, morreu em 2015, na capital do Estado, Belém.

⁸¹ As antigas celas das irmãs transformaram-se em salas de aula atualmente. Por essa razão, ainda são encontrados banheiros desativados dentro delas. Mais uma marca de seu hibridismo.

Foto 6: Primeiro bloco da escola, antiga casa das irmãs



Fonte: Acervo particular

De acordo com a auxiliar de secretaria também, as irmãs eram funcionárias do Estado como os demais funcionários leigos da escola, portanto, recebiam salários da mesma forma que os outros. E ocupavam não apenas cargos de direção, mas também de professoras de religião, entre outras. A direção, por sua vez, nem sempre foi representada por elas, havendo um revezamento com pessoas leigas.

Desde sua fundação, várias resoluções regularizaram seu funcionamento. A primeira delas, Resolução nº 38 de 08/03/1973 – CEE (Conselho Estadual de Educação), autorizou o funcionamento da 1ª a 4ª séries do 1º grau. A Portaria nº 0037/91-GS autorizou a implantação do 1º grau, a nível de 5ª a 8ª séries. A Resolução nº 704 de 17/12/1998 autorizou o funcionamento provisório do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries. Por fim, a Resolução de nº 898 de 28/12/1999 reconheceu definitivamente o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, previsto no Processo nº 1055/1999-CEE e no Parecer nº 365/1999-CEE⁸². A partir de então, a instituição passou a oferecer o Ensino Fundamental completo (de 1ª a 8ª série), em dois turnos: matutino e vespertino. Desde o princípio, a escola é mantida pelo Estado, mas também conta com os fundos advindos da Associação de Pais e Mestres. Atualmente, o financiamento

⁸² A mais recente Resolução é a de número 482 de 25 de setembro de 2017, Processo nº 2015/537655, Parecer nº 404/2017 – CEE/PA, que renova a autorização para o funcionamento do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e autoriza o funcionamento do Ensino Médio de 1ª a 3ª série e Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos 1ª e 2ª etapa.

estadual é realizado através dos recursos do Fundo Rotativo, o qual é repassado semestralmente à instituição pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), e dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (PPP, 2007), administrado anualmente pelo Conselho de Classe.

Em 2007, a instituição ainda se encontrava em regime de convênio⁸³, seu quadro funcional era composto em sua maioria por leigos, mas a escola tinha como gestoras as irmãs Nilza Braz de Castro e Quitéria Tereza Cardoso e Silva. Seguindo a Portaria nº 009/2004 – GS de 26 de fevereiro de 2004, nesse ano, foi construído o primeiro PPP da instituição com a participação da comunidade escolar, marcando, assim, o início da gestão democrática na escola.

À época, a instituição contava com cerca 39 funcionários: 28 professores (18 com formação superior completo); três vigias; seis serventes; uma secretária; e duas auxiliares de secretaria, e não havia apoio técnico-pedagógico e nem apoio para o atendimento na biblioteca. O quadro discente, por sua vez, era formado por cerca de 839 alunos.

A sua estrutura física era composta por 12 salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, uma vice-diretoria, uma sala de professores, uma sala de arquivo, um depósito de alimentos, uma copa-cozinha, cinco banheiros e uma área livre descoberta e uma capela⁸⁴. Não possuía uma quadra esportiva.

Em 2011, encerra-se o convênio administrativo entre o Estado e a Igreja. A escola, então, passou a ser mantida e administrada pelo Estado. No entanto, em seu quadro funcional ainda constava como vice-diretora a irmã Quitéria Cardoso Tereza e Silva, a qual ajudou a construir o projeto desse ano.

Em 2013, a escola estava em franco processo de adaptação, sendo o PPP desse ano, o primeiro a ser construído somente por pessoas leigas, apesar de a presença salesiana ainda poder ser encontrada da cantina à direção da escola⁸⁵. Tal presença ainda podia ser observada em seu interior pela própria presença das irmãs, as quais tinham plena liberdade

⁸³ Segundo a atual diretora, a secretária e uma professora, o convênio com as irmãs encerrou-se ainda na década de 1990 ou antes disso. Considerando que Alacid Nunes governou o Pará até 1983, poderíamos dizer que tenha-se encerrado mesmo antes de 90. Porém, segundo as interlocutoras, até 2011 a irmã Quitéria ainda tinha contrato com o Estado, sendo vice-diretora da instituição na época. Por isso, vamos considerar que o convênio tenha durado até esse ano.

⁸⁴ No lugar da antiga capela, funciona hoje a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

⁸⁵ O responsável pela cantina é membro de uma das associações da família salesiana (FS). A diretora, por sua vez, foi indicada pelas irmãs para gerir a escola entre os anos de 2013 e 2014.

para circular pela escola, já que o terreno daquelas é contíguo ao dessa, sendo separados apenas por um pequeno portão (foto 7)⁸⁶.

Foto 7: Portão que liga o terreno da escola ao das irmãs



Fonte: Acervo particular

Além da recente transição administrativa, a instituição também passava por outra transição gradativa: a do ensino fundamental de 8 anos para o de 9 anos. Assim, funcionava em dois turnos (manhã e tarde), atendendo a turmas do 1º ao 3º ano e de 5ª a 8ª séries pela manhã e a turmas de 1º ao 5º ano e de 5ª a 7ª séries do ensino fundamental à tarde.

Nesse ano, a instituição contava com cerca de 900 alunos, 22 professores (15 com formação em nível superior), dois merendeiros, cinco serviços gerais, dois vigias, três agentes administrativos e uma diretora. Não havia vice-direção, nem secretária, tampouco coordenador pedagógico.

Em relação à origem dos alunos, a maioria vinha da zona urbana, uma pequena parcela da zona rural do município e uns poucos do município vizinho, São João de Pirabas.

⁸⁶ De acordo com a atual diretora, em relação ao terreno da escola, há um processo judicial, movido pelas irmãs contra o Estado, já que aquele teria sido doado a essas em 1970 pelo governador Alacid Nunes. Entretanto, não há documentação comprobatória, sendo sua única prova o “uso capitão” do terreno. Enquanto essa questão não é resolvida, o terreno permanece dividido por um portão e as irmãs continuam podendo transitar pelas dependências da escola.

Quanto à sua estrutura física, a instituição estava constituída de 14 salas de aula, 12 banheiros, dois deles adaptados para a acessibilidade, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala para a coordenação pedagógica, uma sala de arquivo, uma biblioteca, um depósito de material poliesportivo, uma copa-cozinha, uma diretoria, uma sala multifuncional e uma área ampla livre.

Ainda hoje podemos encontrar as marcas arqueológicas da Igreja nos espaços (foto 8, 9, 10 e 11) e em algumas práticas da instituição, como a celebração de algumas festas religiosas (a festa de Nossa Senhora Auxiliadora e o Círio Estudantil, por exemplo) e a gincana denominada “Agito Dom Bosco”, a qual tem por objetivo reforçar o carisma salesiano.

Foto 8: Busto de Dom Bosco, pátio de entrada da escola



Fonte: Acervo particular

Foto 9: Pintura de Dom Bosco, corredor de entrada



Fonte: Acervo particular

Foto 10: Imagem de Nossa Senhora do Socorro, antiga capela, hoje sala do AEE.



Fonte: Acervo particular

Foto 11: Pintura do Papa João Paulo II, corredor das salas de aula.



Fonte: Acervo particular

Quanto às outras denominações religiosas, a escola não tem dados oficiais acerca desses números. Porém, com base em dados nacionais, sabemos que a tendência é a constante diversificação religiosa, mesmo que se denote a prevalência dos grupos cristãos, como nos mostra os próprios dados do município.

Em 2014, por exemplo, tivemos a oportunidade de realizar uma pesquisa por amostragem junto a 292 (dos 900) alunos do 5º ano à 8ª série e obtivemos os seguintes percentuais

TABELA 3

Religiões da escola Dom Bosco em 2014

RELIGIÃO	NÚMEROS	%
Dom Bosco	292	100,0
Católica	219	75,00
Evangélica	58	19,86
Não declarada	10	3,42
Sem religião	3	1,02
Outras	2	0,68

Fonte: Questionário

Observamos que, nesse ano, 75% dos estudantes pesquisados eram católicos e 25% não o eram, sendo que desse percentual a maioria era evangélica (19,86%). Outro dado importante é a presença de alguns alunos que não declararam sua religião (3, 42%) e dos alunos sem religião (1,2%), demonstrando-nos a fragilidade na religião intrafamiliar o que favorece a subjetivação e individualização do sentimento religioso dentro da escola também.

A fim de compararmos os dados, em 2017, realizamos uma nova pesquisa, agora com 180 (dos 998) alunos e, dessa vez, observamos os seguintes percentuais

TABELA 4

Religiões da escola Dom Bosco em 2017

RELIGIÃO	NÚMEROS	%
Dom Bosco	180	100,0
Católica	122	67,77
Evangélica	40	22,22
Sem religião	13	7,22
Outras	5	2,77

Fonte: Questionário

Já podemos observar uma maior aproximação entre os percentuais da escola e os nacionais. Assim, observamos uma queda no número de católicos para 67,77 % (122 alunos) e um aumento no percentual de não católicos (evangélicos, sem religião e outras) para 32,21% (58 alunos), permanecendo a maioria evangélica (22,22%).

Um dado importante que foi observado foi o aparecimento de uma estudante espírita e duas umbandistas, o que não foi notado na pesquisa anterior, denotando o aumento da diversidade religiosa dentro da escola também.

Quanto aos professores, corpo técnico e administrativo, a maioria era católica em 2013. Havendo apenas uma professora do ensino fundamental I que era evangélica, a qual

parecia adequar-se tranquilamente ao posicionamento da escola, e um professor de religião do fundamental II pertencente a uma religião afro-brasileira, que, ao contrário da professora, teve problemas para adequar-se.

Em 2017, permanece a maioria católica, permanece a professora evangélica; mas, instituição encontra-se sem professor para a disciplina de ensino religioso.

Essa seção tem por objetivo analisar os discursos da escola a partir dos documentos da instituição começando pela Cartilha de Dom Bosco, que traz o discurso original da pedagogia salesiana, em seguida analisaremos o Projeto Político-Pedagógico 2007, e, por fim, traduziremos o discurso presente no Projeto Político-Pedagógico 2013.

Antes que passemos às análises, faz-se necessário realizar algumas observações sobre a memória coletiva, o documento, os discursos e as instituições educacionais.

Primeiramente, a história das sociedades históricas está intimamente relacionada com sua memória coletiva, a qual nada mais é do que uma manipulação da história por aqueles grupos, classes e indivíduos que determinam o que será lembrado e o que será esquecido (Le Goff, 1996).

Em segundo lugar, como, para narrar a história da instituição, vamos utilizar apenas os seus documentos, é importante também não esquecer de que, justamente por tratar-se de uma manipulação, todo documento é também um monumento, isto é, é uma construção ideológica que traz em si tanto falsidade quanto historicidade (idem).

Em terceiro, devemos ter em mente que nossas identidades são construídas social e simbolicamente e que nossos discursos, embora sejam a volta (o acontecimento) de discursos anteriores, são formações que trazem em si uma individualidade, uma singularidade. Além disso, os discursos são o resultado de um jogo entre o poder e o desejo que ora vão alternar-se, ora vão opor-se, ora vão unir-se.

Em último lugar, não podemos esquecer que a escola, enquanto um espaço disciplinar, não apenas um espaço de difusão de conhecimento, mas também de sujeição dos sujeitos a rituais, a papéis determinados e qualificações, ela constitui também um grupo doutrinário (religioso, político e filosófico), que pode docilizar ou emancipar os corpos.

Nosso objetivo não é o de realizar uma investigação policial, e desvelar a mentira e a verdade por trás da história da escola, mas sim o de analisar o que permaneceu na memória da instituição e o que foi esquecido por ela no decorrer de sua história, segundo o que está na letra de seus textos. Desta feita, recontemos e analisemos essa história.

4.2.1 APRESENTANDO A PEDAGOGIA DE JOÃO BOSCO

Para que possamos perceber o *acontecimento*, a presença viva de João Bosco, as marcas arqueológicas de seu discurso na instituição, cabe antes apresentar um pouco da história da pedagogia adotada pela instituição: sua origem, seu conceito e sua aplicação⁸⁷. Para isso utilizaremos a Cartilha de Dom Bosco, documento que traz, com as próprias palavras de seu criador, informações sobre sua pedagogia. A Cartilha está dividida em duas partes: *O sonho dos 9 anos*⁸⁸ e o *Sistema Preventivo na educação dos jovens*⁸⁹. Na primeira parte, o padre conta sobre um sonho que teve na idade de nove anos e que o levou a criar no futuro as instituições salesianas. Sobre esse sonho, João Bosco afirma o seguinte

Nessa idade tive um sonho, que ficou profundamente impresso na mente por toda a vida. Pareceu-me estar perto de casa, numa área bastante espaçosa, onde uma multidão de meninos estava a brincar. Alguns riam, outros divertiam-se, não poucos blasfemavam. Ao ouvir as blasfêmias, lancei-me de pronto no meio deles, tentando, com socos e palavras, fazê-los calar. Nesse momento apareceu um homem venerando, de aspecto varonil, nobremente vestido. Um manto branco cobria-lhe o corpo; seu rosto, porém, era tão luminoso que eu não conseguia fitá-lo. Chamou-me pelo nome e mandou que me pusesse à frente daqueles meninos, acrescentando essas palavras:

– Não é com pancadas, mas com a mansidão e a caridade que deverás ganhar esses teus amigos. Põe-te imediatamente a instruí-los sobre a fealdade do pecado e a preciosidade da virtude (Cartilha de Dom Bosco, s/d: 3)

Dispositivo importante a ser observado nesse trecho é o termo *caridade*, muito presente na doutrina tradicional da igreja católica, que via o pobre como objeto de caridade e de paternalismo protetor. Esse termo foi substituído na corrente dos teóricos da Libertação latino-americanos pelo termo marxista *solidariedade*, que entende o pobre como sujeito de

⁸⁷ De acordo com o Pe. Marcos Sandrini, Salesiano de Dom Bosco (SDB) há 50 anos, o projeto educacional do padre iniciou em Turim, em 1850, quando a Itália ainda não estava unificada, era um conjunto de dez países em conflito entre si e contra as forças estrangeiras (francesas e austríacas) que tentavam dominá-los. A Europa estava em plena Revolução Industrial, muitos países passavam fome e seca, o que levou muitos jovens a migrarem para Turim. Lá passaram a viver em péssimas condições de moradia, saúde, emprego e educação, já que não existia assistência social por parte do governo, essa estava entregue à caridade da sociedade. Desocupados, muitos jovens passavam o tempo em bares, bebendo. Tal situação motivou o padre a criar espaços de educação profissional e científica (vídeo: Diálogos de Formação: O carisma salesiano).

⁸⁸ Segundo a Cartilha essa seção foi transcrita do documento “Memórias do Oratório de São Francisco de Sales. São Paulo, Salesiana, 1982, p.18-21”.

⁸⁹ Esta segunda seção, por sua vez, foi transposta do “Regolamento per le case della Società di San Francesco di Sales. Torino, Tipografia Salesiana, 1877, p. 313; OE XXXIX, 99-109. [Transcrito de Constituições e Regulamentos da Sociedade de São Francisco de Sales, p. 266-274.]”.

sua história, é uma solidariedade à luta dos pobres pela autolibertação, é uma luta com eles e não por eles⁹⁰.

A segunda parte aparece distribuída em quatro tópicos: *Em que consiste o Sistema Preventivo e por que se deve preferir; Aplicação do Sistema preventivo; Utilidade do Sistema Preventivo; e Uma palavra sobre os castigos*. Sua introdução é feita pelo padre da seguinte maneira

Fui instado várias vezes a expressar, verbalmente ou por escrito, o meu pensamento sobre o chamado Sistema Preventivo, que se costuma praticar em nossas casas. Por falta de tempo, não pude ainda satisfazer esse desejo. Querendo agora imprimir o Regulamento, que até hoje tem sido usado sempre tradicionalmente entre nós, julgo oportuno expor aqui um rápido esboço. Isso será como o índice de um opúsculo que estou elaborando, se Deus me der vida para levá-lo a termos. Move-me a isso apenas a vontade de colaborar na difícil arte da educação juvenil. Direi, portanto, em que consiste o sistema Preventivo, e por que se deve preferir; sua aplicação prática e vantagens. (idem: 6)

Nessa introdução, dois dispositivos nos chamam a atenção: *Regulamento*⁹¹ e *educação juvenil*⁹². O regulamento do padre foi criado especificamente aos jovens, logo, exclui os demais grupos etários. Ao escrever sua Cartilha deixa clara qual era a sua intenção: deixar impresso o regulamento, a disciplina de suas casas, ao futuro, isto é, difundir não apenas o seu sistema disciplinar, mas também o carisma salesiano.

No primeiro tópico da seção, *Em que consiste o Sistema Preventivo e por que se deve preferir*, João Bosco explica o que vem a ser o Sistema Preventivo por meio de sua oposição ao Sistema Repressivo. Sobre essa diferença, o padre afirma o seguinte

[...] O Sistema Repressivo consiste em fazer que os súditos conheçam a lei, e depois vigiar para saber os seus transgressores e infligir-lhes, quando necessário, o merecido castigo. Nesse sistema, as palavras e o semblante do superior devem constantemente ser severos e até ameaçadores, e ele próprio deve evitar toda familiaridade com os dependentes. O diretor, para dar mais prestígio à sua autoridade, raro deverá achar-se entre os dependentes e quase unicamente quando se tratar de ameaçar ou punir. Esse sistema é fácil, menos trabalhoso. Serve especialmente para soldados e, em

⁹⁰ Segundo Paulo Freire, solidarizar-se é uma atividade radical de assumir a situação de com quem se solidarizou e não apenas ter consciência da existência da exploração (2014: 49)

⁹¹ Os regulamentos, de origem religiosa Clássica, são sistemas do detalhe, são estruturas meticulosas, minuciosas, de inspeção, de controle das mínimas parcelas da vida e do corpo (Foucault, 2014: 137).

⁹² De acordo com o padre Marcos Sandrini, eram considerados jovens os que tinham a idade compreendida entre 12 a 20 anos (vídeo: Diálogos de Formação: O carisma salesiano).

geral, para pessoas adultas e sensatas, que devem, por si mesmas, estar em condições de saber e lembrar o que é conforme as leis e outras prescrições.

Diferente e, eu diria, oposto é o Sistema Preventivo. Consiste em tornar conhecidas as prescrições e as regras de uma instituição, e depois vigiar de modo que os alunos estejam sempre sob os olhares atentos do diretor ou dos assistentes. Estes, como pais carinhosos, falem, sirvam de guia em todas as circunstâncias, deem conselhos e corrijam com bondade. Consiste, pois, em colocar os alunos na impossibilidade de cometerem faltas.

O sistema apoia-se todo inteiro na razão, na religião e na bondade. Exclui, por isso, todo o castigo violento, e procura evitar até as punições leves. (Cartilha de Dom Bosco, s/d: 6-7).

Nesse trecho, percebemos o espírito da modernidade no discurso de João Bosco, espírito esse que substitui o regime punitivo pelas disciplinas, técnicas de docilização dos corpos utilizadas pela sociedade contemporânea para tornar os sujeitos obedientes e úteis e vice-versa (Foucault, 2014: 135). Segundo Foucault, as disciplinas são “pequenas astúcias de um grande poder de difusão” (idem: 136), são coerções sutis que tornam “o exercício do poder mais leve, mais rápido e mais eficaz”, levando os indivíduos a uma sujeição mecânica sendo desnecessário o uso da força. Uma das características da disciplina é a atenção aos detalhes, por meio do embasamento em princípios, característica da teologia e do ascetismo, segundo Foucault.

Outra característica é a vigilância hierárquica, dispositivo que obriga pelo jogo do olhar. Ambas presentes no sistema do padre. Assim, o sistema de João Bosco interdita e separa a repressão por meio de castigos (violentos ou leves), adotando como sua vontade de verdade a prevenção, a qual reúne em si três princípios: a *razão*, a *religião* e a *bondade*, princípios da doutrina católica tradicional.

A razão é uma característica da ascese monástica, que implica a obediência e a superação do *status naturalis*, a subtração do homem do poder de impulsos irracionais e da dependência em relação ao mundo e à natureza e sua sujeição a uma vontade orientada por um plano, por uma autoinspeção, por uma ponderação de sua envergadura ética (Weber, 2004: 108). Embora as disciplinas do século XIX tenham sua origem nas disciplinas ascéticas monásticas, elas são diferentes, pois visam não apenas o controle e a obediência dos sujeitos, mas também sua utilidade para a sociedade, conforme dissemos anteriormente.

Ainda nesse tópico, João Bosco elenca quatro razões pelas quais o seu Sistema é preferível ao Sistema Repressivo. Seriam elas

1. O aluno previamente avisado, não fica abatido pelas faltas cometidas, como sucede quando são levadas ao conhecimento do superior. Não se irrita pela correção feita nem pelo castigo ameaçado, ou mesmo infligido, pois a punição contém em si um aviso amigável e preventivo que o leva a refletir e, mais das vezes, consegue granjear-lhe o coração. Assim o aluno reconhece a necessidade do castigo e quase o deseja.
2. A razão mais essencial é a volubilidade do menino, que num instante esquece as regras disciplinares e o castigo que ameaçam. Por isso é que, amiúde, se torna um menino culpado e merecedor de uma pena em que nunca pensou, e de absolutamente não se lembrava no momento da falta cometida, e que teria por certo evitado, se uma voz amiga o tivesse advertido.
3. O Sistema Repressivo pode impedir uma desordem, mas dificilmente melhorará os culpados. Diz a experiência que os jovens não esquecem os castigos recebidos, e geralmente conservam ressentimento acompanhado do desejo de sacudir o jugo e até de tirar vingança. Podem, às vezes, parecer indiferentes; mas quem lhes segue os passos sabe quão terríveis são as reminiscências da juventude. Esquecem facilmente os castigos que recebem dos pais; muito dificilmente, porém, os dos educadores. Há casos de alguns que na velhice se vingaram com brutalidade de castigos justos que receberam nos anos de sua educação. O Sistema Preventivo, pelo contrário, granjeia a amizade do menino, que vê no assistente um benfeitor que o adverte, quer fazê-lo bom, livrá-lo de dissabores, castigos e desonra.
4. O sistema Preventivo predispõe e persuade de tal maneira o aluno, que o educador poderá em qualquer lance falar-lhe com a linguagem do coração, quer no tempo da educação, quer depois. Conquistado o ânimo do discípulo, poderá o educador exercer sobre ele grande influência, avisá-lo, aconselhá-lo, e também corrigi-lo, mesmo quando já colocado em qualquer trabalho ou empregos públicos, ou no comércio. Por essas e muitas outras razões, parece que o Sistema Preventivo deve preferir-se ao Sistema Repressivo. (idem: 7)

Aqui percebemos o porquê de as disciplinas serem consideradas por Foucault como “pequenas astúcias”, pois são sistemas que dominam e controlam os sujeitos de maneira sutil. Esse trecho mostra que João Bosco conhecia bem o coração e a mente da juventude (a volubilidade, as reminiscências terríveis, o desejo de vingança, etc.), entendendo que para docilizá-lo seria melhor conquistar-lhe a amizade do que a inimizade.

O próximo tópico, *Aplicação do Sistema preventivo*, inicia-se com a seguinte afirmação

A prática desse sistema baseia-se toda nas palavras de São Paulo: “Charitas benigna est, patiens est; omnia suffert, omnia sperat, omnia sustinet” (A caridade é benigna e paciente; tudo sofre, mas espera tudo e suporta qualquer incômodo). Por isso, somente o cristão pode aplicar com êxito o Sistema Preventivo. Razão e Religião são os instrumentos de que o educador deve servir-se; deve inculcá-los, praticá-los ele mesmo, se quiser ser obedecido e alcançar os resultados que deseja. (idem: 8)

Nessa introdução, percebemos o acontecimento discursivo (a materialização) da Carta aos Coríntios, de Paulo, encontrado no Novo Testamento. Tal acontecimento é completado pelo dispositivo *cristão*, esse é apontado como o único que pode aplicar com êxito o sistema de João Bosco, excluindo, interditando e separando desse contexto os não cristãos. Ainda nesse trecho, pode ser observado novamente o exercício disciplinar por meio da reiteração dos princípios da caridade, da razão e da religião, bem como, pelo tema da moralidade e da perfeição do educador, que deve ser exemplar, a fim de que esse alcance os fins que deseja, temas de origem religiosa ascética também.

Em seguida, são elencadas oito instruções de procedimento destinadas aos diretores, professores, mestres de oficina e assistentes para que o Sistema seja aplicado com êxito nos estabelecimentos de ensino salesiano. Vejamos o que o padre diz

1. Deve, pois, o diretor consagrar-se totalmente aos seus educandos: jamais assuma compromissos que o afastem das suas funções. Pelo contrário, permaneça sempre com seus alunos, todas as vezes que não estiverem regularmente ocupados, salvo estejam por outros devidamente assistidos.
2. A moralidade dos professores, mestres de oficina, assistentes, deve ser notória. Esforcem-se eles por evitar, como epidemia, toda a sorte de afeições ou amizades sensíveis com os alunos, e lembrem-se de que o descaminho de um só pode comprometer um instituto educativo. Veja-se que os alunos não fiquem jamais sozinhos. Porquanto possível, os assistentes sejam os primeiros em achar-se no lugar onde os alunos devem reunir-se; entretenham-se com eles enquanto não vier um substituto; nunca os deixem desocupados⁹³.
3. Dê-se ampla liberdade de correr, pular, gritar, à vontade. Os exercícios ginásticos e desportivos, a música, a declamação, o teatro, os passeios, são meios eficacíssimos para se alcançar a disciplina, favorecer a moralidade e conservar a saúde. Mas haja cuidado em que a matéria das diversões, as pessoas que tomam parte, as falas, não sejam repreensíveis. "Fazei quanto quiserdes", dizia o grande amigo da juventude, São Filipe Néri, "a mim me basta não cometais pecados"⁹⁴.

⁹³ Sobre essa instrução, segundo relatos de uma professora, em 2007, era política das irmãs não deixar os alunos sem aula. Quando havia necessidade de um professor ausentar-se, as irmãs contratavam um outro professor para suprir essa ausência, pagando-o com os fundos da Associação de Pais e Mestres. Em 2013-2014, a escola ainda agia segundo essa regra, porém, a escola dividia com os próprios professores que precisassem ausentar-se as despesas com o contrato desse substituto. Nesse período, a escola contratou diversas vezes um estudante de matemática para dar aula de português, de inglês, de arte e até de educação física para que os alunos não ficassem desocupados na ausência dos respectivos professores. Observamos que a preocupação maior não é com o cumprimento dos conteúdos, mas com a falta de ocupação, vigilância dos alunos e controle dos alunos.

⁹⁴ A escola Dom Bosco também procura preservar essa instrução através da gincana Agito Dom Bosco, momento em que são realizadas uma série de atividades que envolvem a música, a dança, o esporte, o teatro e também o exercício da religião católico-salesiana.

4. A confissão frequente, a comunhão frequente e a missa cotidiana⁹⁵ são as colunas que devem sustentar um edifício educativo, do qual se queira eliminar a ameaça e a vara. Nunca se obriguem os jovens a frequentar os santos sacramentos: basta encorajá-los e dar-lhes comodidade de se aproveitarem deles. Nos exercícios espirituais, tríduos, novenas, pregações, catecismos, ponha-se em relevo a beleza, a sublimidade, a santidade da Religião, que oferece meios tão fáceis, tão úteis à sociedade civil, à paz do coração, à salvação da alma, como são precisamente os santos sacramentos. Dessa maneira, estimulem-se os meninos a querer, espontaneamente, essas práticas de piedade; haverão de cumpri-las de boa vontade, com prazer e fruto.
5. Use-se a máxima vigilância para impedir que entrem no instituto companheiros, livros ou pessoas que tenham más conversas⁹⁶. A escolha de um bom porteiro é um tesouro para uma casa de educação.
6. Todas as noites, após as orações de costume e antes que os alunos se recolham, o diretor, ou quem por ele, dirija em público algumas afetuosas palavras, dando algum aviso ou conselho sobre o que convém fazer ou evitar. Tire-se a lição moral de acontecimentos do dia, sucedidos em casa ou fora; mas a sua alocução não deve passar de dois a três minutos. Essa é a chave da moralidade, do bom andamento e do bom êxito da educação.
7. Afaste-se como a peste a opinião dos que pretendem diferir a primeira comunhão para uma idade demasiado adiantada, quando em geral o demônio já se apossou do coração dos meninos, com calculável dano de sua inocência. Conforme a disciplina da igreja primitiva, costumava dar-se às crianças as hóstias consagradas que sobravam da comunhão pascal. Isso demonstra quanto preza a Igreja sejam os meninos admitidos mais cedo à santa comunhão. Quando uma criança pode distinguir entre pão e pão, e revela instrução suficiente, já não se olhe para a idade, e venha o Soberano Celeste reinar nessa alma abençoada.
8. Os catecismos recomendavam a comunhão frequente: São Filipe Néri aconselhava-a cada oito dias e ainda mais amiúde. O Concílio Tridentino diz claro que deseja sumamente que todos os fiéis, quando ouvem a santa Missa, façam também a comunhão. Porém, seja a comunhão não só espiritual, mas ainda sacramental, a fim de que se tire maior fruto desse augusto e divino sacrifício (Concílio Tridentino, Sess. XXII, capítulo VI) (idem: 9)

Segundo Foucault, a disciplina é a “arte do corpo humano”. Nessas instruções observamos como o corpo é trabalhado na disciplina de João Bosco através de três dispositivos: a vigilância constante (“vigilância hierárquica”), que é bastante reiterada pelo padre; o “exercício”; e a “clausura” (“quadriculamento”).

⁹⁵ É frequente o estímulo à participação dos estudantes nos ritos religiosos: missa, círio estudantil, catequese, etc. Muitas vezes os estudantes são liberados do horário de aula para participar de eventos da Igreja. Além disso, aos sábados, a escola é cedida à igreja para as aulas de crisma, das quais alguns alunos participam.

⁹⁶ A presença de porteiros para afastar as más companhias é uma prática comum a qualquer escola pública ou particular. Porém, nas escolas públicas do Estado há uma grande dificuldade em contratar pessoas para vigiar a entrada e saída pelo portão da escola. Em 2013, por exemplo, não havia porteiro na escola, quem ficava responsável por essa função era o pessoal dos serviços gerais. Outra forma comum de evitar as más conversas nas escolas públicas é transferir ou ameaçar com transferência àqueles alunos que estejam causando algum tipo de problema à instituição, a fim de evitar que os demais alunos sejam influenciados.

Foucault afirma que nas disciplinas o que importa é o exercício, coerção ininterrupta e processual que “esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos”, enfim, são técnicas de coerção “ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas” (Foucault, 2014: 135 e 158). Percebemos o exercício em todas as observações acima: na presença constante da direção; na moralidade dos professores; na vigilância dos mestres de oficina, dos professores, dos assistentes e do porteiro às atividades dos alunos (brincadeiras, participação nos sacramentos, etc.); nos exercícios ginásticos e desportivos; nas orações da noite; na primeira comunhão, etc. Ele pode ser observado, principalmente, nas instruções acerca da participação nos sacramentos. Participação essa que deve ser conquistada gradualmente por meio da repetição de “exercícios espirituais, tríduos, novenas, pregações, catecismos” até que atinjam a missa, a confissão, a comunhão e, enfim, “à salvação de suas almas”.

A “clausura” (técnica de distribuição dos indivíduos no espaço a fim de evitar desordens e confusões), por sua vez, está presente na figura da epidemia e da peste, metáforas para atitudes e opiniões que devem ser evitadas e afastadas das casas educacionais de Dom Bosco.

Para encerrar, façamos uma última observação sobre os sacramentos, ao mencioná-los fica bastante explícito a qual *Religião* (e conseqüentemente a qual cristão) o padre se refere: a católica⁹⁷, embora desde o princípio da Cartilha o clérigo já venha nos dando indícios de sua opção⁹⁸. Portanto, as demais devem ser excluídas desse sistema, pois não poderão aplicá-lo com êxito, conforme afirmou o padre anteriormente.

No tópico seguinte, *Utilidade do Sistema Preventivo*, João Bosco acrescenta mais três vantagens de sua pedagogia, declarando o seguinte

Dir-se-á que esse sistema é difícil na prática. Observo que da parte dos alunos torna-se bastante mais fácil, agradável e vantajoso. Para o educador, encerra alguma dificuldade que, porém, diminuirá se ele se entregar com zelo à sua missão. O educador é um indivíduo consagrado ao bem de seus alunos: por isso, deve estar pronto a enfrentar qualquer incômodo e cansaço, para conseguir o fim que tem em vista: a formação cívica, moral e científica de seus alunos.

Além das vantagens acima expostas, acrescenta-se ainda o seguinte:

⁹⁷ Apesar de que, desde o século XVII, na Europa, já se discutia acerca da importância da construção de uma Cultura de Direitos, bem como, já haviam sido conquistados muitos direitos civis e políticos. Na Itália, por exemplo, desde 1848 já havia a lei da liberdade religiosa (vídeo: Diálogos de Formação: O carisma salesiano). Assim como já existiam alguns grupos ecumênicos, os quais não eram vistos com bons olhos pelo alto clero da igreja católica romana até o século XX.

⁹⁸ É importante dizer que João Bosco era um padre dotado de certo conservadorismo quanto à questão da religião, tendo que se adaptar às mudanças ocorridas em sua época: unificação da Itália, em 1870, a qual era contra, e lei da liberdade de religião (vídeo: Diálogos de Formação: O carisma salesiano).

1. O aluno conservará sempre grande respeito para com o educador, lembrará com gosto a educação recebida e considerará ainda os seus mestres e demais superiores como pais e irmãos. Esses alunos, nos lugares para onde forem, serão, as mais das vezes, o consolo da família, cidadãos prestimosos e bons cristãos⁹⁹.
2. Qualquer que seja o caráter, a índole, o estado moral do aluno ao ser admitido, podem os pais viver seguros de que seu filho não vai piorar, e considera-se como certo que se alcançará sempre alguma melhora. Antes, meninos houve que depois de terem sido por muito tempo o flagelo dos pais, e, até, rejeitados pelas casas de correção, educado segundo esses princípios, mudaram de índole e caráter, deram-se a uma vida morigerada, e presentemente ocupam posição distinta na sociedade, tornando-se, desse modo, o amparo da família e honra do lugar em que moram.
3. Os alunos que por acaso entrassem num instituto com maus hábitos, não podem prejudicar os seus companheiros. Nem os meninos bons poderão ser por eles contaminados, porque não haveria tempo, nem lugar, nem ocasião, pois o assistente, que supomos presente, logo lhes acudiria. (idem: 9-10)

De acordo com Foucault, as disciplinas utilizam como técnicas de docilização não apenas a vigilância hierárquica, mas também a sanção normalizadora e o exame como sistemas de classificação e normatização, os quais se utilizam do binarismo como punição ou gratificação a fim de corrigir comportamentos e formar corpos úteis. Nessas observações de Dom Bosco, encontramos todas as características das disciplinas modernas: a vigilância (“*porque não haveria tempo, nem lugar, nem ocasião, pois o assistente, que supomos presente, logo lhes acudiria*”); a classificação (“*bons cristãos*”, “*maus hábitos*”, “*bons hábitos*”); e o exame, que é combinação dos dois primeiros. Porém, é na descrição dos objetivos de suas casas, logo na apresentação dessa seção, que as disciplinas aparecem resumidas: “*a formação cívica, moral e científica de seus alunos*”.

Em *Uma palavra sobre os castigos*, o padre encerra sua Cartilha apresentando algumas regras para o uso dos castigos. Nesse tópico, João Bosco nos diz o seguinte

Que norma seguir para dar castigos? Por quanto possível, jamais se faça uso de castigos. Quando, porém, a necessidade o exige, observe-se quanto segue:

1. O educador entre os alunos procure fazer-se amar, se quer fazer-se respeitar. Nesse caso, a subtração da benevolência é um castigo que desperta emulação, infunde coragem sem deprimir
2. Entre os meninos é castigo o que se faz passar por castigo. Observou-se que um olhar não amável produz para alguns maior efeito que uma bofetada. O elogio quando uma ação é bem feita, a repreensão quando há desleixo, é já um prêmio ou castigo.

⁹⁹ O slogan “Dom Bosco: formando bons cristãos e honestos cidadãos” é um dos mais conhecidos das escolas salesianas. Foi dentro da escola Dom Bosco que o ouvi pela primeira vez.

3. Salvo raríssimos casos, as correções, os castigos, nunca se deem em público, mas em particular, longe dos companheiros, e empregue-se a máxima prudência e paciência para que o aluno compreenda a sua falta à luz da razão e da religião.

4. Bater, de qualquer modo que seja, pôr de joelhos em posição dolorosa, puxar orelhas e outros castigos semelhantes, devem absolutamente banir, porque são proibidos pelas leis civis, irritam sobremaneira os jovens e desmoralizam o educador.

5. Torne o diretor bem conhecidas as regras, os prêmios e os castigos sancionados pelas leis disciplinares, a fim de que o aluno não possa desculpar-se dizendo: “Eu não sabia que isso era mandado ou proibido”.

Se em nossas casas se puser em prática este sistema, creio poderemos alcançar grande resultado, sem recorrermos a pancadarias, nem a outros castigos violentos. Há quarenta anos, mais ou menos, que trato com a juventude, e não me lembro ter usado castigo de espécie alguma. Com o auxílio de Deus, não só obtive sempre o que era de dever, mas ainda o que eu simplesmente desejava, e isso daqueles mesmos meninos dos quais se havia perdido a esperança de bom resultado. (idem: 10-11)

Conforme dissemos no início dessa análise, os castigos violentos ou leves foram substituídos pelos sistemas de prevenção, de docilização, das sociedades contemporâneas e o sistema de Dom Bosco é um exemplo perfeito dessas novas disciplinas, pois suas instituições constituíam não apenas espaços de distribuição dos corpos (alunos, direção, professores, mestres de oficina, assistentes, porteiros), mas também locais de adestramento por meio da vigilância, da sanção normalizadora e do exame. Porém, percebemos pelas palavras do padre que tal substituição não constituiu apenas um imperativo cristão, mas também legal (item: 4).

O entendimento que o padre tem por punição enquadra-se no estilo moderno das disciplinas, sendo utilizada por ele como um sistema duplo de gratificação e sanção, que utiliza a classificação não apenas para marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões, mas também para castigar e recompensar por meio da própria classificação (Foucault, 2014: 178). Percebemos essa compreensão das punições nas palavras finais do padre. Seu sistema pode ser considerado um “panóptico”, pois constitui um quadriculamento disciplinar que faz com que vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo quando descontinuada, é um sistema polivalente que tem por objetivo reformular a moral e levar à conversão (por meio da religião), preservar a saúde (por meio de exercícios físicos e desportivos), formar cidadãos úteis, cumpridores de seus deveres sociais (por meio das oficinas)¹⁰⁰, conforme ideia de cidadania da época, e difundir a instrução (por meio da formação científica). Além disso, é um sistema que tem por objetivo ser difundido no corpo

¹⁰⁰ Dom Bosco ensinava em seus institutos não apenas o catecismo, mas também haviam oficinas de alfaiataria, carpintaria e marcenaria a fim de ajudar no problema do desemprego (vídeo: Diálogos de Formação: O carisma salesiano).

social, as próprias palavras do padre na introdução da Cartilha o confirmam: *imprimir o Regulamento*.

A primeira vista, poderíamos dizer que o Sistema Preventivo de João Bosco é um sistema disciplinar como todos os outros de sua e de todas as outras épocas anteriores ou posteriores, porém, como todas as formações discursivas, seu sistema possui sua diferença individual, sua singularidade. A série de dispositivos (jovem, caridade, bondade, religião, razão, cristão, cidadão, leis civis, menino, prevenção, sacramentos, etc.) apresentados na Cartilha nos permitem identificar sua individualidade. Mas não apenas isso, permitem identificar as coerções sociais (externas e internas) que moviam o padre e como ele as reuniu e adaptou em seu regulamento. Em primeiro lugar, os dispositivos apresentados pelo padre em seu regulamento nos mostram agrupadas duas identidades de seu sistema: uma identidade religiosa católica e uma identidade civil, por meio das quais objetivava atingir de uma só vez a religião (conversão e moralidade), a economia (socorro e iniciação ao trabalho) e a política (lutar contra o descontentamento e a agitação). Conforme dissemos antes, o trabalho desenvolvido pelo clérigo não foi fruto apenas de um desejo seu de contribuir com a formação dos jovens, mas também de um poder que o obrigava a isso: a falta de assistência social; a cobrança da própria igreja para que seus clérigos assumam responsabilidades sociais; a cobrança das leis civis; etc. Porém, na ordem do discurso da Cartilha, o objetivo religioso de conversão e moralização aparece em destaque.

A vontade de verdade do padre, identidade religiosa, aparece reforçada pela referência explícita à Carta aos Coríntios de Paulo (conhecida por muitos como o “Hino ao Amor Cristão”). Tal comentário (repetição) vem acrescido de uma individualidade: não traz apenas um convite à caridade, como o discurso de Paulo, mas também um chamado à razão. Além disso, reatualiza esses conceitos. A caridade vem traduzida em bondade, complacência com as faltas cometidas, compreensão acerca da volubilidade da juventude, etc. Por outro lado, a razão não é mais aquela da ascese monástica que implicava renúncia ao mundo, mas uma ascese que busca evitar dissabores, castigos e desonras dentro da sociedade, no mundo, por meio da reflexão e do exercício constante das regras.

Outra singularidade de suas instituições é sua destinação à juventude masculina, seu caráter preventivo, seu caráter cristão católico, a formação de bons cristãos e de cidadãos honestos e úteis, de pessoas de bons hábitos, honradas, a vigilância hierárquica bondosa e carinhosa, a constância nos sacramentos, enfim, todas as características apontadas anteriormente. Devendo, assim, serem interditados e excluídos de seu interior as outras faixas etárias, as mulheres, o não cristão e não católico, os maus cristãos, os cidadãos desonestos e

inúteis, pessoas de maus hábitos, desonradas, a falta de vigilância e o olhar repressivo, aqueles que não participam dos sacramentos.

Enfim, o sistema criado por Dom Bosco era um sistema que, embora fosse, como todas as instituições disciplinares, uma maneira hierárquica e eficaz de obter poder, constituía também uma maneira democrática de aumentar as forças sociais pelo aumento da produção, pelo desenvolvimento da economia, pela difusão da instrução e, principalmente, pela elevação do nível moral público. Além disso, suas casas podiam ser controladas e vigiadas pela sociedade inteira, já que seu objetivo era a difusão.

Até aqui vimos a genealogia do discurso de João Bosco, a partir da análise do regulamento aplicado por ele em suas casas disciplinares italianas, a seguir veremos como seu regulamento foi reatualizado, retraduzido, pelas irmãs salesianas à escola salinense Dom Bosco, em 2007.

4.2.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO 2007: CONSUBSTANCIANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Embora saibamos que desde a Constituição de 1988 a gestão democrática do ensino público apareça como um dos princípios da educação (Art. 206, inciso VI), apenas em 2007 a escola Dom Bosco consubstanciou esse modelo de gestão¹⁰¹ por meio da construção de seu primeiro projeto político-pedagógico, alguns relatos e o próprio documento confirmam essa afirmação. O projeto foi construído com a participação dos 39 funcionários da escola (entre direção e vice direção, professores, serventes, secretária, auxiliar de secretaria, vigia) e dos demais membros da comunidade escolar (alunos e responsáveis). Nessa participação, merece destaque a presença das irmãs salesianas Nilza Braz de Castro (diretora) e Quitéria Tereza Cardoso e Silva (vice-diretora)¹⁰² que participaram ativamente dessa produção, pois a escola ainda encontrava-se em regime de convênio. Por essa razão, muitas vezes (ou quase sempre) a voz da igreja salesiana sobressairá às demais vozes do discurso do documento.

¹⁰¹ É importante dizer que a gestão democrática ainda não se concretizou completamente na escola, pois desde sua fundação até os dias atuais não houve eleição direta junto à comunidade para a escolha da direção da escola, sendo todas as suas gestões indicadas ora pelas irmãs ora pela SEDUC. Segundo a atual diretora, tal eleição ainda não foi possível por questões burocráticas, já que o Conselho Escolar está irregular junto ao Conselho Estadual de Educação.

¹⁰² A irmã Quitéria foi a principal criadora e organizadora da gincana denominada de Agito Dom Bosco, que acontece a cada dois anos na escola. Essa gincana foi criada em 2001 e até 2015 a irmã participou de sua organização, pois em 2016 veio a falecer vítima por uma meningite. Este ano, 2017, a gincana foi organizada, em homenagem à irmã, pela atual diretora da instituição, a qual pertence a uma das associações do grupo salesiano denominada de Salesianos Colaboradores.

Porém, todas as vezes que nos referirmos à *escola* em nossa análise, estaremos nos referindo a todos os enunciadores de seu discurso (leigos e clérigos), já que cremos que o projeto não teria sido sancionado sem a adesão de todos.

Contando com quinze seções, incluindo os anexos, o primeiro PPP foi constituído com o tema “*Construindo educação comprometida com os novos desafios educacionais*”, o qual permanece até os dias atuais. Nessa seção, analisaremos apenas os pontos do projeto considerados mais relevantes para a nossa pesquisa. É importante reiterar que a análise será realizada ao final de cada seção.

A seção 1, *Apresentação*, o documento afirma o seguinte

Aos nove anos Joãozinho Bosco teve um sonho que ficou gravado na sua mente e no seu coração.

“Não com pancadas, mas com a mansidão e a caridade deverás conquistar estes teus amigos...”

E o sonho de Dom Bosco se tornou realidade e inspira a missão de todos aqueles que se deixam orientar pela sua espiritualidade e pelo seu método.

[...]

Esse documento foi construído a partir da realidade vivenciada no cotidiano deste Estabelecimento Escolar, não teria nenhum sentido se assim não o fosse. Na perspectiva de atender os anseios, aspirações e expectativas dessa comunidade escolar, consubstanciamos este Projeto Político-Pedagógico, contemplando assim o que prevê a Portaria nº 009/2004 – GS de 26 de fevereiro de 2004.

Não somente pela exigência supracitada, mas pela vontade de trilhar um caminho menos árduo em nossa jornada pedagogia, é que nós, pais, alunos, professores, comunitários, funcionários e gestores deste Estabelecimento de Ensino, nos propomos a pôr em prática ações que serão norteadas por um princípio básico de convivência comunitária: a participação.

O Projeto aqui tratado apresenta três momentos importantes: a diagnose a Escola, os objetivos e as metas a serem alcançadas: todos esses itens subsidiados por leituras bibliográficas e acompanhados por um processo de discussão amplo e compartilhado por todos aqueles que fazem a educação acontecer neste Estabelecimento de Ensino.

Que Maria vá na frente, facilitando a nossa caminhada nesta Casa de Educação. Que Ela, a Virgem, que torna possível o que é impossível, nos anime na construção e realização dos propósitos assumidos. Que sejamos habilidosos na construção deste projeto, que possamos contribuir com a construção de uma sociedade inclusiva, justa e solidária (PPP, 2007: 4)

Já nessa primeira parte do documento percebemos a materialização de dois discursos: o da Cartilha de Dom Bosco e o da Portaria nº 009/2004, um religioso e o outro laico, um privado e o outro público. As vozes da Igreja e do Estado, do desejo e do poder,

aparecem unidas em torno de uma única verdade: “*a construção de uma sociedade inclusiva, justa e solidária*”.

Essa verdade, por sua vez, aparece associada a outros três dispositivos: “*caridade*”, “*a participação*”, “*convivência comunitária*”, nos quais, exceto pelo primeiro termo, os dois discursos se confundem. No entanto, na ordem desse discurso, notamos que a religião aparece em primeiro lugar. A enunciação das irmãs pode ser observada em três momentos: na citação inicial do sonho de Dom Bosco; no meio do texto; e na oração final. Nesses momentos, podemos perceber ao mesmo tempo a tradição da Igreja e a inovação, as quais são materializadas pelos termos: “*caridade*”, “*convivência comunitária*” e “*sociedade inclusiva, justa e solidária*”. A caridade, conforme vimos antes, pertence à tradição da Igreja e os dois termos subsequentes à corrente do Cristianismo da Libertação que, inspirado no marxismo, dá grande valor à vida comunitária e à justiça e à fraternidade entre toda a humanidade. Tal reunião de conceitos denota uma reatualização pelas irmãs do conceito de caridade e, conseqüentemente, do pobre.

A voz do Estado, por sua vez, aparece em segundo lugar, materializando-se, especialmente, na citação da referida Portaria. Porém, ela pode ser identificada também nos dispositivos “*convivência comunitária*” e “*sociedade inclusiva, justa e solidária*” termos bastante presentes em nossos documentos educacionais oficiais (Constituições e LDB), também pautados nos princípios democráticos de igualdade, liberdade e solidariedade.

Na seção 2 (*Justificativa*), afirma-se que

O processo histórico da Educação brasileira nos revela hoje, que é necessário caminharmos à luz de um processo democrático, no âmbito político, social, econômico, cultural e, principalmente, educacional. Nessa premissa, entendemos que é através do processo ensino-aprendizagem que o indivíduo percebe-se como ser integrante de uma comunidade, daí a importância do “aprender a aprender” a prática da cidadania, papel eminentemente político da escola.

Com a importância da implementação deste Projeto, iremos garantir a participação efetiva de todos os atores envolvidos no seio escolar, bem como daremos suporte para que as ações oriundas deste, possam realmente contemplar os interesses e necessidades de cada categoria.

Fazendo uma análise do que nos diz Paulo Freire (1995, p. 45): “Um dos papéis das lideranças democráticas é precisamente superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de origem dialógica”. Nosso maior desafio está em inserir no cotidiano desta Escola, expressivas ações que minimizem os problemas existentes, priorizando a fala e o olhar de todos, não sendo estas propostas fechadas ou inexecutáveis.

Há que se considerar que esta instituição, por ser centrada num foco religioso, sempre procurou exercer uma prática democrática de gestão, com igualdade de direito para todos, atingindo com

isso, uma educação pública, gratuita e de qualidade, buscando a convergência e a continuidade de ações educativas de modo a envolver os jovens e as suas famílias no projeto de educação cristã segundo o estilo do carisma salesiano (idem: 5)

Nesse trecho, o destaque recai sobre o valor positivo da democracia, que aparece associada a dois dispositivos correlatos: a participação de todos (que aparece no 2º, no 3º e no 4º parágrafos) e o diálogo, que aparece com a materialização do discurso de Paulo Freire (3º parágrafo), um dos teóricos da libertação.

No parágrafo final, aparecem reunidos em torno da democracia tanto os valores universais e impessoais (“*escola pública, gratuita e de qualidade*”), do discurso estatal quanto os princípios particularistas (“*educação cristã*”, “*carisma salesiano*”) do discurso privado confessional. Nesse momento, podemos perceber que a religião católica é traduzida apenas como sinônimo de democracia, quando sabemos, por nossa história, da duplicidade de seu caráter.

Na terceira seção (*Relação Nominal do Corpo Docente, Administrativo e de Apoio da Escola Estadual Dom Bosco*), é apresentada uma lista com os nomes dos trinta e nove funcionários da escola na época. Essa atitude parece-nos que teve como intuito mostrar que todas as sugestões foram consideradas na construção do projeto¹⁰³.

Em *Marco Situacional* (seção 4), nos são apresentadas três realidades brasileiras: a sócio-política e econômica; a educacional; e a religiosa. Sobre essas realidades, o documento afirma o que se segue

4.1- REALIDADE SÓCIO-POLÍTICA E ECONÔMICA

Os desafios da sociedade contemporânea são tão grandes e profundos, que sobreviver nesta sociedade, em acelerado processo de mudança, chega a ser desestimulante. O mundo vem se transformando a uma velocidade tão grande que nossa mente já não consegue acompanhar e analisar as situações que, globais, estão influenciando de modo definitivo, nossa vida diária.

A classe política não apresenta uma postura condizente com os anseios e as expectativas da sociedade, com uma atuação marcada pelo descrédito e pela insatisfação da população.

Temos uma sociedade marcada pelos contrastes sociais, onde uma parte é mais privilegiada no que se refere à educação, saúde, saneamento básico, urbanização e segurança e outra constituída em sua maioria, por pessoas em absoluta condição de pobreza, que sobrevivem com grandes dificuldades, excluídas de todos os benefícios de cidadãos.

¹⁰³ Desses funcionários, sete estavam na instituição em 2013, seis dos quais ainda hoje trabalham na escola e uma aposentou-se este ano.

4.2- REALIDADE EDUCACIONAL

A educação em nosso contexto social brasileiro ainda se encontra sem uma política séria, ampla e comprometida com os interesses da população. Apresenta um ensino de baixa qualidade, deficientes condições de trabalho, baixos salários dos profissionais da educação, pouco investimento em projetos educacionais diferenciados e classes superlotadas com elevados índices de repetência e evasão.

Esse quadro cria entraves ao processo educacional e à transformação da sociedade.

Nossa educação não apresenta programas em que nossa cultura seja valorizada, pois vivencia culturas de outras regiões e até de outros países.

Os meios de comunicação, geralmente nas mãos das elites, difundem uma concepção de mundo ilusionista, onde os sonhos são fáceis de serem realizados e onde existem soluções mágicas para todos os problemas.

Toda essa nossa realidade influencia diretamente as famílias, dificultando seu papel de educadora das novas gerações.

4.3- REALIDADE RELIGIOSA

No campo religioso percebe-se que a Igreja é uma instituição que exerce significativa influência na vida das pessoas. Vem gradativamente se libertando do modelo tradicional e apresenta práticas mais libertadoras, oportunizando ao povo a maior participação nos seus ritos.

O interesse em resgatar no próprio homem os valores até então adormecidos, tais como justiça, solidariedade, fraternidade, honestidade e amor ao próximo, tem levado alguns setores da sociedade a se organizar e já se percebe a influência direta da Igreja em inúmeros movimentos de conscientização política, o que pode ser visto como um sinal de esperança para muitos.

Na busca dessa prática ecumênica, que está a serviço do projeto de Jesus Cristo, conta com engajamento cada vez maior de leigos, destacando-se a força jovem. É nesse contexto que a educação à fé é necessária e a escola pode ser o celeiro de novas vocações (idem: 7-8)

Nessa seção, percebemos que a escola é uma típica instituição disciplinar ultramoderna, pois demonstra que tem como objetivo buscar técnicas que lhe possibilite ordenar as multiplicidades humanas: política, econômica, educacional e religiosa, em um só lugar. No primeiro tópico (4.1), identificamos três discursos negativos que se repetem em nossa sociedade: “*os desafios da sociedade contemporânea*” em constante transformação; o descrédito da “*classe política*”; os “*contrastos sociais*”. Os três discursos agrupam-se em torno de uma única questão: a pobreza.

No segundo tópico (4.2), encontramos diversas críticas sobre a educação brasileira: falta de políticas públicas e de qualidade; salários baixos dos profissionais de educação; péssimas condições de trabalho; evasão escolar; etnocentrismo; influência dos meios de educação nas famílias; etc., as quais são constantemente repetidas também em nossa sociedade, principalmente, em nossos principais documentos oficiais.

O último tópico (4.3), ao contrário dos outros dois, apresenta apenas informações positivas sobre a Igreja moderna: sua influência na vida das pessoas; sua libertação dos modelos tradicionais; sua prática libertadora; seu resgate de valores; sua participação política; seu ecumenismo; sua juventude; etc. Logo, a religião aparece como uma solução para todos os problemas políticos, econômicos e educacionais apresentados anteriormente.

No discurso todo dessa seção, podemos notar a influência da Teologia da Libertação latino-americana: pela defesa dos pobres; pela crítica às injustiças sociais; pela crítica aos meios de comunicação e à elite que os domina; na defesa da cultura e do saber local, por sua luta por justiça, solidariedade e fraternidade, a participação de leigos nessa luta, etc. Por outro lado, denotamos certo tradicionalismo em seu discurso na apresentação do termo “*prática ecumênica*”, que denota uma compreensão do ecumenismo em seu sentido *stricto* ao mencionar que a Igreja está a serviço do “*projeto de Jesus Cristo*”. Embora se mencione a abertura da igreja ao povo, aos leigos, à política, não se menciona sua abertura às demais denominações religiosas cristãs e não cristãs. Ao contrário, percebemos na afirmação final do discurso (“*a educação à fé é necessária e a escola pode ser o celeiro de novas vocações*”) um desejo de conversão, de filiação da juventude aos dogmas católicos, enfim, de docilização.

Aproveitando o tema da juventude, podemos fazer uma última observação acerca do termo “*força jovem*” o qual nos remete de imediato ao discurso salesiano original.

A seguir, o projeto nos apresenta o seu “*Marco Doutrinal*” (seção 5), nele são mostradas a opção de sociedade, de pessoa humana e de educação que a escola buscava, sobre elas, o texto nos diz

5.1- OPÇÃO DE SOCIEDADE

Partindo dessa análise, urge compreendermos a educação enquanto mediação de todo um projeto social, onde a Escola, aliada à família, poderá ser o celeiro de pessoas promotoras de mudanças, capazes de romper com os padrões mercadológicos de educação, por meio de uma prática educativa libertadora, que se distancie dos paradigmas tradicionais, dando ao ato educativo um contorno humanizante, voltado para a capacidade dialógica e analítica do ser humano.

Buscando compreender e fortalecer nossa própria identidade enquanto instituição Escolar e visando a construção de uma sociedade mais humana, justa, fraterna e democrática, onde todos tenham voz e vez; onde as pessoas sejam reconhecidas e valorizadas na sua dignidade, onde todos tenham oportunidade de realização, onde se promovam relações participativas, solidárias, igualitárias e dialógicas, que acolham e respeitem o diferente, que promovam nos seus ambientes a cultura da paz numa perspectiva libertadora, é compromisso nosso, no cotidiano desta Escola.

5.2- OPÇÃO DE PESSOA HUMANA

O ideal de pessoa humana capaz de enfrentar tais desafios, requer aquisição e cultivo de valores essenciais como: senso crítico, aceitação do outro, participação, partilha, boa convivência, serviço, honestidade, respeito à diversidade e liberdade responsável.

5.3- OPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Nosso ideal de educação passa necessariamente pela figura de dom Bosco, subsidiado pela pedagogia salesiana que visa a formação de homens e mulheres cristãos, sujeitos de sua própria história e capazes de estabelecer relações criteriosas consigo mesmo, com o outro, com a natureza, que vivam o sentido de pertença ao mundo, à sociedade e a própria família, conscientes de sua realidade, com sensibilidade social e política.

Colocando em prática, no cotidiano da escola, todas essas possibilidades formativas, estaremos preparando “pessoas” e não somente “depósitos”, fugindo assim da concepção bancária de educação: “... a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes, tanto melhor será? (Paulo Freire, 1987).

A exemplo destes dois grandes educadores, Dom Bosco e Paulo Freire, queremos colaborar com a educação de milhares de jovens, ajudando-os a vislumbrarem melhores caminhos, levando em consideração sua estrutura familiar, seu nível sócio-econômico e, principalmente, a sua história pessoal (idem: 9)

Novamente Igreja e Estado vão se encontrar no discurso democrático e humanitário de liberdade, igualdade, solidariedade por termos como “*capacidade dialógica*”, “*prática educativa libertadora*”, “*sociedade mais humana*”, “*respeito à diversidade*”, entre outros que vêm se repetindo em todo o documento. Mais uma vez também vamos identificar influências do Cristianismo da Libertação no discurso da escola agora por meio da crítica ao capitalismo (“*romper com os padrões mercadológicos de educação*”, tópico 5.1) e à tradição (“*que se distancie dos paradigmas tradicionais*”, mesmo tópico); da compreensão do homem enquanto sujeito de sua história (tópico 5.3, mas todos os tópicos afirmam o mesmo); pela ascese moderna, voltada tanto à autoinspeção, quanto à inspeção do mundo (“*capazes de estabelecer relações criteriosas consigo mesmo, com o outro, com a natureza, que vivam o sentido de pertença ao mundo, à sociedade e a própria família, conscientes de sua realidade, com sensibilidade social e política*”, idem); e, principalmente, pela segunda citação de Paulo Freire. Por outro lado, mais uma vez vamos identificar o tradicionalismo católico no ideal de educação da escola na época: a educação cristã salesiana, e na menção à Dom Bosco.

Na sexta seção (*Identidade da Escola*), são apresentados alguns aspectos relativos à organização administrativa, pedagógica e financeira da escola. Quanto à organização administrativa e financeira, o documento trata um pouco acerca da história da instituição, das gestoras da época e sobre a administração pelo Conselho Escolar dos recursos oficiais (PDDE

e Fundo Rotativo) mantenedores da instituição (informações essas que já foram destacadas em tópico anterior deste capítulo). Destaca a existência de outros recursos auxiliares advindos de gincanas (como a Gincana Natalina promovida pela Prefeitura de Salinas), da Associação de Pais e Mestres e do projeto TV Escola. Detectamos nessas informações, novamente, o público e o privado.

A seção também acrescenta informações sobre a constituição da escola (corpo docente, quadro de apoio, corpo discente, corpo técnico pedagógico e estrutura física e material) e uma tabela com os percentuais de matrícula, aprovação, reprovação e evasão dos três anos anteriores (2004 a 2006).

Nesse período, dos 28 professores, 18 tinham formação superior, 8 tinham realizado estudos adicionais e 2 tinham formação no magistério. Não havia na época corpo técnico pedagógico. Podemos identificar dois problemas na escola a partir desses números: a falta de formação superior dos professores e a falta de um apoio técnico-pedagógico, o que impede um trabalho eficiente com a pluralidade, seja ela religiosa ou não.

Outro dado interessante a observar é sobre a tabela que mostra os percentuais da escola, pois apresenta decréscimo nas matrículas (que em 2004 era de 884 e em 2006 caiu para 849) e um aumento no número de evadidos (em 2004 foram apenas 04 e em 2006, 10), o que suscita questionamentos sobre esses números, pois a escola ainda hoje é vista como referência no município, mesmo sendo uma escola pública com os mesmos problemas das outras, conforme confirmam as informações acima.

Quanto à organização pedagógica, o documento afirma que

Na programação anual desta Escola são garantidos os números de dias letivos, com o cumprimento dos sábados, priorizando-se no início dos semestres a integração escolar com atividades que envolvem dinâmicas de socialização em geral. A Campanha da Fraternidade ganha especial destaque em todas as séries, com vistas a fortalecer o senso crítico e solidário em relação ao tema e ao lema propostos pela CNBB. Festas populares também são enfocadas em nosso calendário de atividades, sendo o Carnaval e os folguedos juninos comemorados com especial atenção no sentido de valorizar o lado artístico e cultural desses períodos. Festas religiosas com Páscoa, Mês de maio e Festa de Nossa Senhora Auxiliadora, Procissão de Corpus Christi, Círio Estudantil e Natal, são comemoradas com a preocupação constante de fortalecer os traços de cunho religioso, respeitando a diversidade ecumênica da clientela. As comemorações cívicas garantem a formação para a cidadania e o compromisso na participação social. Um dos eventos aqui realizados que mais atrai e motiva os alunos é o AGITO DOM BOSCO, considerado o ponto alto da pedagogia aqui aplicada, pois consiste em envolver a comunidade educativa em torno da figura do patrono da Escola através de trabalhos variados e em equipes, norteados pelo compromisso de que é um

evento pedagógico de atividades extraclasse, favorecido pela pedagogia de Dom Bosco, com o objetivo de integrar as turmas com produções culturais e artísticas, impregnada por uma espiritualidade dinâmica e aberta à solidariedade (PPP, 2007: 11).

Nessa seção, embora se destaquem alguns eventos laicos (o carnaval, as festas juninas e as “*comemorações cívicas*”), vamos observar a prevalência católica em quase todas as atividades da instituição: na menção à Campanha da Fraternidade (CF) e à Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB); nas festas religiosas locais (Círio Estudantil) e nacionais (Corpus Christi, Páscoa, Mês de maio – que é considerado o mês de Maria – e Natal), com destaque para a vertente salesiana presente na festa Nossa Senhora Auxiliadora, padroeira da congregação das irmãs, e para a gincana “*AGITO DOM BOSCO*”, que é considerada “*o ponto alto da pedagogia*” da escola e visa “*envolver a comunidade educativa em torno da figura do patrono da Escola*”, como o próprio documento o afirma.

Ainda nesse trecho, um termo chama bastante atenção: “*diversidade ecumênica*”. Conforme vimos anteriormente, o ecumenismo é entendido pela instituição em seu sentido *stricto*, apesar da inspiração revolucionária de seu discurso religioso. Ao usar esse termo parece-nos que a escola se refere, especificamente, ao respeito aos outros grupos cristãos presentes em seu interior e desconsidera ou desconhece a existência de grupos não cristãos. Dessa forma, podemos tirar duas conclusões desse discurso: que a escola tem consciência da existência de outros grupos cristãos e que deve respeitá-los, embora não deixe explícito de que forma ela pretendia cultivar esse respeito, já que seus valores e práticas estavam todos voltados a uma única religião cristã; e que a escola desconhecia ou desconsiderava a existência de grupos não cristãos, por isso, não menciona o respeito a esses também.

Na seção 7 (*Diagnóstico da Escola*), a escola apresenta alguns problemas que foram levantados durante os encontros realizados para a construção do PPP. Segundo o texto

Durante os encontros realizados com as categorias, foi possível fazer um diagnóstico fiel deste espaço escolar. No âmbito pedagógico destacam-se como problemas a considerar: a atuação do professor que permanece como um repassador de conhecimentos, carente de uma metodologia mais motivadora, cuja prática torna sem eficácia a utilização dos temas transversais. A indisciplina de uma minoria de alunos também é fator negativo para o processo ensino-aprendizagem e a falta de uma relação interpessoal mais harmoniosa entre os membros desta comunidade escolar, gera falhas na comunicação e impede a instalação de um projeto interdisciplinar de ensino. No aspecto administrativo percebe-se a falta de capacitação do pessoal de apoio em atender às pessoas, especialmente aos alunos; o Conselho Escolar também precisa de um apoio administrativo para melhor gerenciar suas ações. Ainda neste aspecto podemos destacar a falha na comunicação e a

falta de motivação como fatores a serem analisados. Em relação ao aspecto financeiro-estrutural, a Escola vem perdendo, a cada ano, a sua autonomia em gerar recursos, uma vez que as verbas advindas do governo são escassas e aquelas que ajudaram num passado recente, foram minguando com a extinção da Associação de Pais e Mestres (idem: 13).

Esse trecho mostra a preocupação da escola com questões presentes nos discursos de qualquer instituição pública brasileira contemporânea: a atuação do professor; a busca de metodologias motivadoras; a indisciplina de alunos; o trabalho eficaz com os temas transversais; a falta de orientação; a falta de capacitação; a preocupação com a interdisciplinaridade; a falta de recursos.

Essa última preocupação, no entanto, merece destaque pela menção feita à perda de autonomia da instituição para a geração de recursos que não advenham do governo e à extinção da Associação de Pais e Mestres, percebemos uma crítica ao Estado e à Constituição Paraense que veda qualquer cobrança de taxa ou contribuição, mesmo que facultativa, nos estabelecimentos públicos de ensino (art. 273).

Outra observação a ser feita sobre essa seção diz respeito à falta de uma diagnose das denominações religiosas presentes na escola, o que seria esperado já que ela adota uma posição libertadora e a LDB determina a participação da “*entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso*” (artigo 33). Tal atitude, certamente auxiliaria no respeito à “*diversidade ecumênica*” pregada pela instituição.

Quanto aos *Objetivos* (seção 8), o projeto 2007 apresenta os seguintes

a) Geral

- Desenvolver um trabalho pedagógico comprometido com o processo histórico atual, estimulando a cooperação e a solidariedade entre todos os membros desta comunidade educativa, renovando o compromisso com a educação à fé e na força do Sistema Preventivo de Dom Bosco na valorização da interculturalidade.

b) Específicos

- Manter os baixos índices de evasão e repetência escolar, por meio da viabilização e continuidade dos momentos de capacitação e aperfeiçoamento aos professores.
- Delinear a operacionalização do processo educativo através do sistema preventivo de Dom Bosco, redefinindo os conteúdos que servirão de norte para uma proposta de ensino e aprendizagem melhor adequada às peculiaridades da clientela atendida.
- Dar relevância a uma prática educativa interdisciplinar, buscando uma relação mais aproximada entre o cotidiano social e o saber escolar, com ênfase à utilização dos temas transversais, gerando maior dinamismo na metodologia utilizada em sala de aula.

- Articular a organização do trabalho escolar com a comunidade educativa, num compartilhamento de decisões e atitudes, descentralizando a gestão.
- Promover clima de satisfação, participação e integração de todos, melhorando a comunicação e a relação interpessoal entre os membros desta Escola.
- Proporcionar a motivação como fator central na construção de um ambiente salesiano coerente, produtivo e qualitativo.
- Criar estratégias de mobilização de pessoas e setores da sociedade para gerar recursos financeiros a fim de garantir o bom funcionamento da Escola. (idem: 14)

Percebemos que os objetivos estão bem coerentes com o diagnóstico apresentado na seção anterior e com as duas identidades assumidas pela escola no decorrer de todo o documento, enfim, com seu hibridismo cultural. Dessa forma, são apresentados pela instituição tanto objetivos de caráter estatal: “*manter baixos os índices de evasão e repetência*”, capacitação dos professores, descentralização da gestão, geração de recursos financeiros, etc.; quanto objetivos de cunho privado: “*educação à fé*”, aplicação do Sistema Preventivo de Dom Bosco, “*construção de um ambiente salesiano coerente, produtivo e qualitativo*”. Nesse último objetivo, percebe-se a típica disciplina moderna que procura docilizar os corpos de maneira a aumentar a sua produtividade. Nesse caso, percebemos principalmente uma preocupação com a difusão da doutrina salesiana.

Sobre o objetivo geral, importa observar um dispositivo, mencionado pela primeira vez no documento: a “*valorização da interculturalidade*”. Sobre o termo *interculturalidade*, o documento nos dá indícios de que a escola o entende em sua versão crítica e, mais do que isso, prima por sua prática dentro da instituição, quando valoriza o diálogo, quando critica as injustiças sociais, quando busca estratégias pedagógicas com o objetivo de tentar suprimi-las, quando critica a colonização do pensamento e a falta de políticas públicas, etc.

No entanto, quando se trata da religião, observamos que a escola em sua prática adota uma interculturalidade funcional, pois não considera a assimetria, a desigualdade em seu interior, não busca o diálogo com as outras religiões, sequer procura identificá-las, não revê suas bases liberais para a incorporação dos outros valores e práticas religiosos, ao contrário, ela tenta homogeneizar a instituição e manter a colonialidade imposta pelo catolicismo.

O projeto apresenta ainda um quadro com algumas *Propostas de Intervenção* (seção 9) para sanar os problemas administrativos e pedagógicos levantados na diagnose apresentada na seção 7 do documento. Essas propostas destacam, para cada situação

problema, as *causas*, as *ações a serem implementadas* para saná-las, os *objetivos específicos* dessas ações e as *parcerias* que serão buscadas para atingi-los. O interessante a observar nessas propostas são as ações e as parcerias sugeridas pela escola.

As ações vão da formação continuada dos professores até a promoção de retiros com as turmas e suas famílias. As parcerias, por sua vez, incluem professores, técnicos da SEDUC, profissionais da área de educação, voluntários, pedagogos do município e também as irmãs da congregação salesiana Filhas de Maria Auxiliadora e de duas das associações salesianas: os Salesianos de Dom Bosco e os Cooperadores Salesianos¹⁰⁴.

Na seção 10, *Procedimentos Metodológicos*, afirma-se que

Metodologicamente, as ações aqui propostas serão orientadas a partir de sua execução, partindo do princípio de que devemos estar sempre preocupados em “aprender a aprender”. A partir desse referencial metodológico, todas as atividades serão direcionadas no sentido de possibilitar uma prática voltada para a produção do conhecimento, estando implícito o atendimento às reais aspirações, interesses e necessidades de todos, principalmente dos alunos.

Para tanto, utilizaremos: dinâmicas de grupo, reuniões formativas e informativas, palestras, mostra de vídeos, apresentação de murais e painéis, confecção de cartilhas, explicações em retroprojetor, encontros bimestrais com pais e alunos, e mensais com funcionários e professores.

Esta metodologia buscará efetivar uma parceria, no sentido de juntar esforços com todos os sujeitos a serem envolvidos nas atividades propostas (idem.18).

Nessa metodologia, identificamos a reiteração ao valor democrático da participação e da igualdade (em todos os parágrafos), destacando-se que o foco são os interesses da juventude (primeiro parágrafo). Valoriza-se também a “*produção do conhecimento*” (também em todos os parágrafos). Conforme já foi diversas vezes afirmado, todos esses temas estão presentes no discurso religioso e no discurso laico, sendo o tema da produtividade típico do discurso das disciplinas modernas.

A seção 11 (*Recursos Necessários*) apresenta os recursos *humanos* (pais, professores, alunos, comunitários, funcionários, gestores, associações, clubes, voluntários, profissionais da saúde, comerciantes), *financeiros* (Fundo rotativo, PDDE e Caixa Escolar), *físicos* (salas de aula, pátio da escola, áreas livres, cantina e biblioteca) e *materiais* (lousa, giz, canetas, apagadores, microfones, televisão, vídeos, jornais, revistas, etc.) necessários à efetivação do projeto. Como nas demais, nessa seção iremos encontrar a ênfase à participação

¹⁰⁴ Essas associações são constituídas, em sua maioria, por leigos que, interessados em ajudar a Rede Salesiana em sua missão de divulgar o carisma salesiano, passam por uma formação até estarem preparados para a realização do trabalho com a comunidade. Outra associação salesiana que também pode ser observada na escola é a associação dos Ex Alunos.

(no tópico sobre os recursos humanos), a presença do público e do privado (tópico sobre os recursos financeiros) e uma demonstração de que a instituição procurou adotar em sua própria formação uma “*metodologia mais motivadora*” ao utilizar espaços e recursos diversos em seus encontros.

O documento traz, na seção 12, um *Cronograma do Projeto*, o qual estava previsto para iniciar em janeiro e terminar em dezembro do ano letivo de 2007.

E, na seção 13 (*Avaliação*), destaca os elementos que serão avaliados continuamente durante a execução do projeto. Segundo o documento

A avaliação se desenvolverá ao longo da implementação, elaboração e execução deste Projeto, considerando-se os objetivos, a metodologia e as propostas estabelecidas, observando-se:

- O cumprimento do cronograma.
- A presença gradativa e frequente dos membros representativos desta Comunidade.
- A receptividade de todos às atividades propostas.
- O rendimento escolar dos alunos e sua correlação com os objetivos propostos/alcançados.

Com a avaliação contínua destes critérios, estaremos propiciando uma visão crítica da realidade escolar e abrindo possibilidades para as eventuais alterações neste documento. (idem: 21)

A avaliação do projeto segue o exercício, a observação, a classificação, o exame, enfim, todas as técnicas disciplinares da atualidade. Além disso, reitera seu desejo libertário de formar cidadãos críticos e lança a possibilidade de uma reatualização de seu projeto (último parágrafo), o que denota o reconhecimento de que a escola pode vir a necessitar de uma retradução, de uma renovação, mesmo que seja eventual.

Na *Bibliografia* (seção 14), encontramos autores e temas voltados para o ensino moderno, a pedagogia e o currículo, são eles: Cláudia Davis (2002), Paulo Freire (1996; 1987), Moacir Gadotti (2001), Cipriano Carlos Luckesi (1998), Vitor Henrique Paro (2001), Celso Vasconcelos (2000) e Ilma Passos Alencastro Veiga (1995). É interessante observar a utilização de teóricos da educação renomados, que trazem importantes contribuições para a construção de uma educação democrática, humanitária e de qualidade. Por outro lado, não são mencionados autores da Teologia da Libertação mais expressivos que Paulo Freire, como Hugo Assmann, Leonardo e Clodovis Boff, Frei Beto, ou mesmo a Cartilha de Dom Bosco, a qual foi claramente utilizada na construção do documento. Também não são mencionados nossos documentos oficiais: LDB, Constituição Nacional e Paraense, Parâmetros Curriculares, embora saibamos que o projeto, necessariamente, teve que passar por todos eles ou, ao menos, pela LDB.

O PPP encerra-se com a apresentação dos anexos referentes às Portarias e Resoluções que regularizaram o funcionamento da escola (de 1978 a 1999), e dos projetos interdisciplinares pensados para o ano de 2007. Entre esses projetos estão: o projeto *Agito 2007*, que traz como tema a Família; o projeto *Nordeste Paraense na Amazônia* (tema: *Salinópolis na Amazônia*); o projeto *Vivendo a Negritude* (tema: *A Valorização da Identidade Negra*); o projeto *Aniversário da Escola* (tema: *Parabenizar a escola presenteando a comunidade*); o projeto *Carnaval Bosquiano* (tema: *Amazônia*); e o *macroprojeto interdisciplinar*, o Projeto *Festa Junina 2007* (tema: *Folclore Mundial*).

Observa-se que os projetos estão coerentes com a programação anual da escola, apresentada na seção 6 (carneval, festa junina, comemorações cívicas) e com o seu posicionamento político e epistemológico, que tem como enfoque a realidade local. Destacam-se, porém, os projetos *Agito* e *Vivendo a Negritude*. Vejamos o porquê, a começar pela apresentação do primeiro que nos diz o seguinte

O Agito Dom Bosco é um evento pedagógico, artístico, cultural e religioso favorecido pelo **Sistema** Preventivo de Dom Bosco e dinamizado pela Pastoral Escolar.

Iniciou-se em agosto de 1999 e acontece de dois em dois anos, no mês de agosto, quando se comemora o aniversário de Dom Bosco, o grande patrono da Escola.

O projeto contempla a interdisciplinaridade na orientação dos alunos de 1ª a 8ª série, na realização dos conteúdos propostos no decorrer do agito.

O Agito carrega em si a perspectiva de ajudar os alunos a se desenvolverem comprometidos com uma cidadania ativa, solidária, participativa e cristã. Ele apoia-se no tripé da pedagogia salesiana **Razão-Religião-Amabilidade**, vivenciado no dia-a-dia da escola através da assistência salesiana, num clima de família. Responsável pelo Agito é a vice-diretora com o apoio total de toda a comunidade educativa (diretora, pais, professores, alunos, amigos).

Dom Bosco, pedagogo e educador da juventude, queria proporcionar, através da educação aos jovens e crianças, o desenvolvimento de valores éticos, por intermédio de uma educação cristã.

Afirma Dom Bosco: “A educação é coisa do coração” (PPP, 2007: 4).

Nessa apresentação, nos é explicitado de forma mais detalhada o que vem a ser o *Agito* e sua relação com a Igreja (“*Pastoral Escolar*”) e o com o regulamento (“*Sistema Preventivo*”) criado por João Bosco.

Percebemos a retomada ao valor da “*interdisciplinaridade*”, dos valores libertários da Teologia da Libertação (“*cidadania ativa, solidária, participativa e cristã*”) e dos valores salesianos (“*Razão-Religião-Amabilidade*”), apresentados na Cartilha, note-se que a *bondade*

e a *caridade*, utilizadas como sinônimo pelo clérigo em seu regulamento, foram retraduzidas para o termo *Amabilidade*.

Observa-se que o objetivo não apenas do projeto, mas também da escola, é “o desenvolvimento de valores éticos, por intermédio de uma educação cristã”, através do exercício do carisma salesiano, o qual aparece como uma solução para todos os problemas sociais (políticos, econômicos, culturais, morais). Por último, percebemos também que não há oposição da “*comunidade educativa*” à vontade de verdade da escola, ao contrário, ela adere a ela. Observamos, nessa adesão, o “laço privado” de Foucault (2014: 215), pois há um sujeição dos indivíduos a uma confissão reconhecida como positiva em prejuízo de seu direito ao ensino laico, o que fatalmente ferirá o direito das outras religiões a um tratamento igualitário.

Ainda sobre esse projeto, importa comentar dois termos correlatos: *interdisciplinaridade* e *temas transversais*, ambos apresentados na diagnose e nos objetivos como uma preocupação constante da escola, os quais vão aparecer no *Agito* com um significado bastante diverso do apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁰⁵, sendo utilizados em favor de uma docilização cristã. Apenas a título de exemplificação, entre as atividades propostas na gincana (reflexões, pesquisas, ações, entrevistas, comunicações radiofônicas e produções de slogans, poesias, paródias, coreografias, músicas inéditas, dramatizações, jograis, pinturas), encontramos como temas transversais a serem “*utilizados nas várias disciplinas*”, temas ora voltados para o estudo da vida dos santos salesianos (Domingos Sávio, Laura Vicuña, Dom Bosco, Madre Mazzarello, Nossa Senhora Auxiliadora), ora voltados para o estudo do tripé salesiano, ora voltados para os valores cristãos, ora voltados para a Campanha da Fraternidade, enfim, todos voltados para a difusão do carisma católico-salesiano.

O projeto *Vivendo a Negritude*, por sua vez, chama a atenção por denotar a preocupação da escola em atender ao artigo 26-A da LDB em sua determinação quanto ao estudo da história e da cultura afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados, fundamental e médio. Por outro lado, nas atividades do projeto, essa história e cultura aparece reduzida à pesquisa e à construção de painéis, murais, cartazes e uma feira (que será apresentada no dia 20/11: Dia da Consciência Negra) sobre “*as personalidades negras e sua contribuição para a sociedade*”. Esperava-se mais do projeto, pela força de seu título e de sua apresentação, a qual afirma o seguinte

¹⁰⁵ Os parâmetros apresentam como temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo (BRASIL, 1998).

Sabemos que na escola, muitas vezes, há manifestação de racismo e discriminação por parte dos educandos, implicando principalmente a marginalização do negro, ainda que algumas vezes de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes trazem consigo problemas no processo educacional e social, pelo sofrimento e constrangimento a que esses alunos se veem expostos.

Sendo a escola lugar onde se constrói o exercício da cidadania, cabe a ela promover a dignidade, justiça, solidariedade, paz e o respeito mútuo. Assim faz-se necessário um trabalho voltado para a importância e valorização da identidade cultural negra. Pois a contribuição social e cultural do negro é fato inquestionável, embora o preconceito ainda seja arraigado na mente de muitas pessoas, e a sociedade como um todo não a reconhece. Gerando assim, muitas adversidades e poucas conquistas.

Daí a importância de resgatar essa riqueza proporcionada pelo negro no dia-a-dia através das danças, da culinária, música, sincretismo religioso, hábitos, etc. sem perder sua própria identidade (idem: 3).

No entanto, ele se mostra pouco consistente, tanto em seu conteúdo quanto em sua forma (expressa em apenas uma folha e meia). Embora mencione a importância do “*sincretismo religioso*” (uma das características mais peculiares de nossa religiosidade) como uma das contribuições do negro à cultura brasileira, nada menciona acerca das religiões afro-brasileiras¹⁰⁶, especialmente a Umbanda e o Candomblé, que podem ser encontradas no município de Salinópolis, inclusive às proximidades da escola, conforme foi mostrado em seção anterior.

Para encerrar, pudemos observar que a escola preserva as marcas arqueológicas de seu discurso fundante (da Cartilha de Dom Bosco). No entanto, há uma quebra na tradição, percebida na reatualização dos conceitos, princípios e métodos apresentados no regulamento de João Bosco, a maior delas diz respeito ao conceito de *caridade*, que denota influências do Cristianismo da Libertação.

Essa singularidade, individualidade e inovação do discurso do PPP 2007 pode ser percebida também na enunciação do documento, que traz a participação de toda a comunidade escolar e, mais do que isso, uma enunciação feminina¹⁰⁷. Embora, segundo informações de

¹⁰⁶ Seria importante um trabalho que suscitasse a reflexão e a discussão acerca dessas religiões dentro da escola Dom Bosco, pois muitas vezes presenciamos atitudes negativas, expressas em comentários preconceituosos e discriminatórios, por parte dos estudantes em relação a elas. A mais notória delas encontramos nos xingamentos entre eles, no qual o termo “*macumbeiro*” é o preferido e o mais ofensivo também. Nele identificamos uma redução de todas as religiões afro-brasileiras e um desrespeito à sua diversidade. Além disso, tal trabalho mostraria coerência da escola com o seu discurso libertário de justiça, inclusão, igualdade e solidariedade, ao ampliá-lo a outras formas de injustiça social, não apenas às injustiças distributivas.

¹⁰⁷ Segundo Löwy, as mulheres são o grupo de maior expressão no movimento libertário católico moderno, pois a maioria dos agentes pastorais que ajudam a organizar as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base)

uma das irmãs, a congregação salesiana Filhas de Maria Auxiliadora tenha sido criada pelo padre para formar apenas meninas, desde a fundação da escola Dom Bosco que as irmãs atendem tanto meninas quanto meninos. Ao contrário do regulamento do padre italiano, o qual foi pensado, construído e enunciado por um único homem e para os homens jovens, marca do paternalismo tradicional da Igreja.

Outra diferença individual, no discurso do projeto, está no hibridismo, na dualidade das identidades da escola. Percebemos que há um conflito entre elas, pois as exigências da identidade privada e religiosa estão interferindo nas exigências da identidade pública e laica. Sobressaindo-se aquela sobre essa, quando deveria ser o contrário, já que a instituição foi criada para atender a interesses públicos. As casas criadas por João Bosco, por sua vez, embora tenham surgido de uma carência estatal (como as escolas coloniais jesuíticas aqui no Brasil) e fossem submetidas às leis civis (como toda e qualquer instituição disciplinar de um país), foram criadas para atender a interesses privados da Igreja.

A seguir, veremos as reatualizações, as retraduições e as inovações operadas no discurso da Cartilha a partir do discurso presente no Projeto Político-Pedagógico 2013.

4.2.3 O DISCURSO DEMOCRÁTICO DO PPP 2013

O projeto 2013 marca o início de uma nova fase democrática na história da escola Dom Bosco, a qual possibilitou uma nova retradução de suas identidades. Como o de 2007, ele foi construído com a participação da comunidade escolar e dos profissionais de educação. No entanto, agora, encontraremos apenas vozes leigas em seu discurso, apesar de ainda ressoar bem no fundo do projeto as vozes das irmãs, já que da cantina à direção podíamos, e ainda hoje podemos, encontrar discursos salesianos¹⁰⁸.

Assim, o documento traz o mesmo tema de 2007: *Construindo educação comprometida com os novos desafios educacionais* e está dividido em treze seções: *Apresentação; Contextualizando e Diagnosticando a Realidade Escolar; Contextualizando Externamente a Escola; Contextualizando Internamente a Escola; Estrutura Organizacional; Missão; Perspectiva de Futuro; Valores; Objetivos Educacionais; Passos para a Elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Dom Bosco; Acompanhamento e Avaliação do*

nas áreas urbanas populares são mulheres das ordens religiosas femininas (Löwy, 2016: 95). A própria irmã Quitéria (vice diretora da escola na época), por exemplo, foi fundadora de um centro comunitário em uma dessas comunidades em Salinópolis: o Centro Comunitário Tereza Valsér (“Comunidade das Pedrinhas”), o qual é bastante conhecido no município.

¹⁰⁸ O responsável pela cantina da escola, a diretora de 2013 e a atual diretora são salesianos leigos.

*PPP; Referências; e Anexos*¹⁰⁹, das quais analisaremos apenas os pontos mais relevantes a esta pesquisa. É importante reafirmar que os trechos foram transcritos *ipsis literis*, conservando assim todos os seus defeitos e qualidades.

A *Apresentação* do PPP 2013 traz de antemão a vontade de verdade que controla e delimita o seu discurso, nessa seção afirma-se o seguinte

O Projeto Político Pedagógico é nos dias atuais uma condição indispensável para que ocorra a gestão democrática que tanto se discute. Haja vista, que todos os pais, professores, alunos e comunidade escolar são responsáveis e co-autores em sua construção e concretização, para a melhoria da qualidade do processo educacional das instituições de ensino. Atualmente percebe-se que a construção de um projeto que corresponda aos anseios de uma sociedade em constante transformação, a um conceito de educação é cada vez mais frequente em pautas de discussões, de educadores, gestores, profissionais da educação e todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo educacional.

Em meados da década de 90 o Brasil assiste a mudanças políticas, econômicas e sociais que perpassam e interferem no processo educacional, na forma de conceber a educação.

A própria LDB 9.394/96 foi uma grande conquista para a educação infantil e outras questões não tratadas nas leis anteriores [...]

Entretanto o maior diferencial da LDB atual é a autonomia das escolas na construção do currículo e na elaboração do seu projeto político pedagógico. Como a mesma (LDB 9394/96) rege nos seus artigos a seguir:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

A construção do projeto político pedagógico é uma construção coletiva, na qual todos os atores sociais participam de sua construção para que ocorra uma política administrativa e pedagógica que busque a qualidade do processo educacional, pois através do PPP discute-se, reflete-se e concebe-

¹⁰⁹ Vale destacar que o documento traz alguns problemas quanto à escrita de seu texto (ortografia, concordância, organização estrutural, trechos incompletos, informações desconexas, etc.), denotando falta de revisão, de tempo para completá-lo e certa inexperiência, pois foi o primeiro projeto escrito sem a orientação das experientes irmãs. A seção “*Anexos*”, por exemplo, embora esteja presente no sumário e seja indicada, no corpo do texto, a presença de boletim, ficha avaliativa, caderneta, resoluções e projetos pedagógicos em anexo, não há nenhum documento anexado ao PPP, o que indica que ele não foi concluído.

se o tipo de homem, sociedade pela qual a instituição desenvolverá suas ações previstas (idem: 5-6).

O discurso presente nesse primeiro momento do projeto é bastante parecido com o apresentado pelas irmãs na *Apresentação* (seção 1) e no *Marco Situacional* (seção 4) do PPP 2007. Nele, também vamos encontrar, de maneira um tanto quanto desorganizada em comparação com o anterior, uma breve contextualização sobre as transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais, bem como, uma valorização da gestão democrática que, como no projeto das irmãs¹¹⁰, aparece tanto como um desejo quanto um dever da escola.

Nesse momento, nada se menciona acerca da realidade religiosa, mostrando que a religião não é mais considerada como o principal instrumento da escola para a melhoria da qualidade na educação, mas sim o modelo democrático de gestão. Denotamos, assim, uma inversão na ordem do discurso atual da instituição em comparação ao primeiro projeto.

Enquanto naquele discurso a religião católico-salesiana aparecia em primeiro lugar como a vontade de verdade da instituição, nesse a vontade de verdade que se destaca é a da LDB 9394/96, materializada no documento. Nesse primeiro momento, assim, o projeto não apresenta nenhuma marca arqueológica do discurso de Dom Bosco.

Outro dado importante a ser observado nesse discurso é a positivação da “*autonomia das escolas na construção do currículo e na elaboração do seu projeto político pedagógico*”, a qual comentaremos em momento apropriado.

O primeiro capítulo do documento *Contextualizando e Diagnosticando a Realidade Escolar* vem distribuído em duas seções. A primeira delas (*Identificando o município*) apresenta apenas algumas informações acerca do município onde a escola está situada: história, economia clima, temperatura, praias, vilas, cultura, enfim, informações positivas acerca de Salinópolis. Da mesma forma, o tópico *Contextualizando Externamente a Escola* informa acerca da localização da instituição (bairro), do terreno da escola e sobre a fauna e a flora do local, também com o intuito de valorizar o bairro. Notamos nesse momento um privilegiamento da realidade local.

O capítulo II (*Contextualizando Internamente a Escola*) é apresentado em seis tópicos, os quais são bastante repetitivos e, algumas vezes apresentam informações desencontradas e incompletas quanto ao quadro funcional¹¹¹.

¹¹⁰ Ao nos referirmos ao PPP 2007 como PPP ou projeto das irmãs, temos como intenção diferenciar o primeiro documento primeiro e do atual, o qual traz mais marcas discursivas daquelas que esse.

¹¹¹ Ora afirma-se que haviam 24 professores ora 25 ora 22.

O primeiro tópico (*Histórico da escola*) é apresentado em cinco parágrafos. Em quatro deles, apresentam-se distribuídas novamente informações sobre a localização da escola, sobre sua história e fundação (fundador, primeira diretora e resoluções que a regularizaram) e sobre como ela estava organizada (corpo docente e discente, quadro de apoio, estrutura físico-material). Importante é observar, nesse último momento, o destaque dado mais uma vez ao modelo de gestão democrático adotado pela escola. E, em apenas um parágrafo isolado, aparecem informações sobre a relação da instituição com a figura do padre João Bosco, primeira menção ao discurso fundador da pedagogia salesiana, vejamos o que ele diz

A Instituição de Ensino Dom Bosco está diretamente relacionada ao Padre de origem italiana João Bosco. Este quando criança tivera um sonho no qual um anjo lhe dizia: “Não com pancadas, mas com a mansidão e a caridade deverás conquistar estes teus amigos...” E assim Dom Bosco criou instituições por toda a Europa que ensinassem... E a escola Dom Bosco é uma instituição que propaga as bem aventuranças de Dom Bosco escolas que divulgavam seus ideais (idem: 9).

Aqui vamos encontrar o discurso, referente ao sonho que João Bosco teve quando criança, apresentado na Cartilha, repetido no PPP 2007 e, agora, no PPP 2013. É a volta tímida do acontecimento do discurso de Dom Bosco, do discurso salesiano.

No segundo tópico (*Organização e funcionamento*), repete-se, agora em forma de quadros demonstrativos, como a escola estava organizada na época (quadro funcional e material), bem como, reforça-se sua história (fundação, localização, primeira gestora) e sua formação atual (diretora e modelo de gestão: conselho escolar e gestão democrática).

No tópico 3 (*Recursos humanos*) é apresentado um quadro demonstrativo (v. anexo) acerca da quantidade de professores por área de conhecimento (pedagogia, português, matemática, educação física, educação religiosa, inglês, história, ciências físicas e biológicas, arte e magistério), nessa apresentação percebemos uma valorização da instituição pela presença de professores com formação superior. Por outro lado, destaca-se a ausência de coordenadores pedagógicos e de vice-direção, percebemos nessa afirmação uma crítica indireta ao Estado. Certamente, a falta de apoio pedagógico prejudica bastante um trabalho mais efetivo junto à diversidade cultural dos estudantes.

O tópico 4 (*Atuação dos professores*) completa as informações presentes no quadro de professores apresentado no tópico anterior, vejamos o que ele diz

A escola Dom Bosco atualmente dispõe de 22 corpos docentes sendo, 09 professores do ensino fundamental I e 13 professores do ensino fundamental II. Sendo que no início do ano letivo houve falta de professores na área de Ciências e Ensino Religioso.

Dos profissionais atuantes no ensino fundamental I, 97% possuem qualificação no magistério de nível médio normal e apenas 3% possui formação superior.

No ensino fundamental II, 100% possuem uma formação em nível superior com licenciatura.

Os professores que possuem escolarização em nível médio normal lecionam para os anos iniciais do ensino fundamental, e todos com jornadas duplas de trabalho o que também é uma realidade dos professores que trabalham com hora aula.

Tal situação não é uma realidade da escola Dom Bosco, muitas escolas estaduais do Município sofrem com a mesma situação; tal realidade tem levantado preocupações e questionamentos, pois com uma jornada dupla de trabalho, e na grande maioria das vezes em instituições diferentes ocasiona limitações na atuação do corpo docente em participações em reuniões, planejamento escolar, discussões acerca do processo ensino aprendizagem e demais fatores que buscam a qualidade do processo educacional.

Já com relação ao desenvolvimento das aulas ainda há uma forte predominância do processo de exposição, mas alguns professores já diversificam a metodologia, com a utilização de cartazes, mural, DVD, ou outros recursos que a instituição oferece.

Outra questão a considerar é na atuação dos professores é relação professor aluno, pode se dizer que a relação que professores e alunos mantêm é satisfatório ao processo educacional.

A avaliação realizada ainda necessita de adequações, de forma a contemplar a filosofia, os objetivos e a pedagogia que se adota teoricamente. (PPP, 2013:16)

O discurso da escola nesse tópico aproxima-se bastante do discurso apresentado na diagnose (seção 7) do PPP 2007 no que diz respeito a preocupações típicas das escolas públicas: a qualificação dos professores¹¹²; a falta de professores; as condições de trabalho; a metodologia de trabalho; com as relações dentro da escola; e com a avaliação, todas também presentes em nossos discursos oficiais (Constituições e LDB), como metas a atingir para a melhoria da educação, pois impedem a participação dos profissionais de educação nas decisões da escola e, como consequência, a efetivação da gestão democrática.

Por último, cabe uma observação sobre o último parágrafo, no qual observamos a preocupação com a “*avaliação*”. Parece-nos que não se trata de uma preocupação com adequações à LDB, mas com a questão religiosa, já que o texto ressalta que avaliação necessita ser adequada à “*filosofia*”, aos “*objetivos*” e à “*pedagogia*” da escola, dispositivos

¹¹² Não apenas desses, mas do corpo administrativo (secretária e agentes administrativos) e de apoio (manipuladores de alimento, serviços gerais, vigia, jardineiro e porteiro), já que apresenta também, na página 17, um quadro demonstrativo sobre a formação desses outros profissionais, o que era uma preocupação das irmãs também em 2007.

que nos remetem implicitamente à pedagogia de Dom Bosco. Mais adiante poderemos confirmar essa hipótese. Passemos, então, aos tópicos seguintes.

O tópico 3 (*Alunos: origem, atuação e atendimento*) faz uma breve apresentação da clientela atendida (quantidade, idade, bairro, etc.), destacando que a maioria é do próprio município, contudo, necessita de transporte escolar. Elogio implícito à instituição pelo atendimento dos estudantes do município, seguida de uma crítica implícita ao Estado pela falta de transporte, uma constante nos discursos das escolas públicas.

O último tópico dessa seção (*Relação Escola X Família X Sistema*) traz algumas informações sobre a relação entre a escola e a família, fazendo uma alusão à Associação de Pais e Mestres, o texto diz o seguinte

A Relação Família versus escola sob a ótica educacional não é um desafio significativo a ser superado pela instituição de ensino, ainda que a iniciativa de aproximação seja mais evidente pela própria presença e participação dos pais nas questões da escola é notável.

Os pais e responsáveis da comunidade Dom Bosco participam de uma associação conhecida como “Associação de Pais e Mestres” na qual é feita uma colaboração simbólica de R\$2,00 (dois reais) mensal, conhecida por todos e validada pela Ata de reuniões.

As colaborações efetuadas pelos pais de cunho facultativo são de relevância importância para suprir necessidades básicas das quais necessitam a escola eventualmente como consertos de bombas d’água, bebedouro e outros reparos.

A escola possui uma boa relação com a comunidade, pois a família é muito presente. Muitas vezes pela ajuda dos próprios pais, é oferecida a ajuda mútua. Os pais conhecem as necessidades da escola, acompanham o processo educacional e conhecem como a escola desempenha seu papel. (idem: 18)

Aqui encontramos uma justificativa da escola para a adoção da “*Associação de Pais e Mestres*” (“*suprir necessidades básicas*”), bem como, um esclarecimento de que essa é realizada de forma clara, transparente e facultativa, tendo a total adesão das famílias por seu reconhecimento do trabalho da escola. Encontramos nessa justificativa da instituição uma qualificação de seu trabalho e, de forma sutil, de uma desqualificação do trabalho do Estado que não está atendendo às suas “*necessidades básicas*”. Tal discurso nos remete novamente ao “laço privado” de Foucault observado no projeto das irmãs.

Porém, enquanto no PPP anterior esse laço unia os grupos laicos a uma confissão, agora percebemos uma subordinação dos indivíduos à manutenção da qualidade da instituição em prejuízo de seu direito ao ensino público gratuito, bem como, de seu direito de cobrar das

autoridades competentes que cumpram com seu papel e supram com as necessidades básicas da escola para a melhoria do ensino dado a seus filhos.

Parecemos nessa seção, como no projeto das irmãs, uma oposição à Constituição Paraense (artigo 273) que veda esse tipo de colaboração nas escolas públicas (seção 7).

Em *Estrutura Organizacional* são apresentados os horários de funcionamento da escola por turmas e ciclos do fundamental de oito e de nove anos. Nessa seção, a escola faz a seguinte observação

Vale ressaltar que a organização do ensino fundamental de 09 anos apresenta toda uma organização diferenciada que perpassa pela metodologia a ser empregada no processo ensino aprendizagem, avaliação; enfim, um direcionamento da proposta pedagógica que está em constante discussão (idem: 19)

Tal observação constitui uma resposta da instituição à Lei 11.274, Lei 11.274, que será citada no tópico seguinte do documento, como uma explicação de que a escola está constantemente trabalhando no sentido de adequar-se a ela.

Quanto ao *Processo Ensino e Aprendizagem*, é interessante observar os parágrafos iniciais desse tópico, os quais afirmam que

O princípio norteador que rege o processo educacional, o Ensino e a aprendizagem da Escola Dom Bosco é a Pedagogia de Dom Bosco alicerçada pelo sistema Preventivo de João Bosco: A Razão, A Religião e Amorevolezza.

A Razão por meio de uma convivência construtiva, crítica com ênfase na participação, na responsabilidade e no diálogo.

A Religião, salientando o sentido da vida e a alegria de viver, buscando a inserção na comunidade de fé “AMOREVOLEZZA” para demonstrar amor, carinho, afeição, familiaridade, presença.

A escola procura acolher seus educandos com as atitudes de ensinadas por Joãozinho Bosco.

Ainda que a Escola Dom Bosco esteja direcionada pelo sistema Preventivo, vale ressaltar que Tendências Pedagógicas como a Pedagogia Tradicional, Crítica social dos conteúdos norteiam também os trabalhos desenvolvidos na prática. Pode se constatar que não há uma única tendência Pedagógica utilizada, mas cada trabalho apresenta resquícios de uma determinada tendência Pedagógica.

Em suma, pode se dizer que a Escola lança mão além da pedagogia de Dom Bosco, as demais tendências para embasar os trabalhos propostos (idem: 19-20)

Nessa seção, vamos encontrar em primeiro lugar o desejo de ser salesiana e em segundo o poder público.

Encontramos, assim, a segunda menção explícita à Cartilha, bem como, uma comprovação de nossa hipótese anterior de que “*a filosofia, os princípios e a pedagogia*” aos quais o projeto se referia na seção *Atuação dos Professores* estavam relacionados ao regulamento de João Bosco. Além disso, vamos compreender o porquê de a escola dar tanto valor, na *Apresentação* do documento, à *autonomia* que a LDB dá às escolas para a construção de seus currículos e para a elaboração de seus projetos político-pedagógicos, pois abre margem para que a instituição adeque a lei a sua tradição.

Na referência ao discurso do clérigo, os princípios salesianos aparecem reatualizados. Como no projeto de 2007, a *razão* (ascese católica) vem retraduzida como “*diálogo*”, “*participação*”, senso crítico e “*responsabilidade*”. Ao contrário do discurso do padre que enfocava a unilateralidade de uma voz superior que apenas aconselha, mas não ouve, e de um indivíduo que apenas ouve, mas não pode falar.

A *religião*, por sua vez, continua sendo a da origem do regulamento: a católica. No entanto, como no projeto analisado anteriormente, o enfoque dado é do carisma salesiano, percebido no objetivo da religião que é a “*inserção na de fé Amorevolezza*”, em outras palavras, na inserção na comunidade de fé de Dom Bosco.

Curioso é observar a constante reatualização do terceiro princípio do regulamento de João Bosco, que começou na Cartilha sendo traduzido por *bondade e caridade*. No discurso das irmãs passou ser retraduzido por à *amabilidade* (entendida como solidariedade e amizade). E, agora, substituído pelo conceito de *Amorevolezza* (“*amor, carinho, afeição, familiaridade, presença*”). Não se menciona a *solidariedade*, tantas vezes reafirmada pelas irmãs e por nossas legislações.

O poder público vem expresso na resposta implícita ao artigo 3º da LDB, inciso III, o qual afirma que um dos princípios da educação é o “*pluralismo de ideias e concepções pedagógicas*”. Porém, o discurso menciona apenas a teoria “*Tradicional*” e a “*Crítica*”, não incluindo as mais recentes teorias do currículo: as teorias pós-críticas.

Em outros momentos da seção, iremos observar o explícito discurso da LDB, que tratam especificamente da avaliação do ensino nas escolas públicas (a qual deve ser “*contínua e cumulativa*”), no qual cita-se o artigo 24; em especial, da avaliação do ensino fundamental de 09 anos, momento no qual o texto cita a Lei 11.274 (mencionada anteriormente) e materializa o discurso do Conselho Nacional de Educação - CNE nº 4/2008, o qual reitera o artigo 24.

Na seção que traz a *Missão* da escola, encontramos o seguinte texto

Nossa escola tem por missão garantir uma educação baseada no respeito, no amor e na dignidade, com ações vinculadas à igualdade a todos e que vivenciem na amplitude de suas vidas no que tange no que se refere ao crescimento profissional e pessoal como cidadãos éticos para uma sociedade (PPP, 2013: 21)

Apesar de o texto ser problemático quanto a sua construção e de não haver referências explícitas à LDB, podemos observar em seu conteúdo uma tradução do discurso dessa no que tange aos fins e aos princípios da educação nacional. Observamos, assim: o “*preparo para o exercício da cidadania*” e “*qualificação para o trabalho*”(art. 2º) e “*vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*”(art. 3º, inciso XI) traduzidos em “*crescimento profissional e pessoal como cidadãos éticos para uma sociedade*”; a “*igualdade de condições*”(art. 3º, inciso I) traduzida em “*igualdade para todos*”; e o “*respeito à liberdade e apreço à tolerância*” (art. 3º, inciso IV) retraduzido em “*educação baseada no respeito, no amor e na dignidade*”. Quanto ao discurso religioso, podemos encontrá-lo traduzido em um único termo: *missão*, que nos remete imediatamente ao discurso da Igreja que é movida por um “imperativo ético” (Weber apud Löwy, 2016: 76).

Em *Perspectiva de Futuro*, o projeto apresenta qual o seu desejo para os anos seguintes o qual, segundo o projeto, era ser

uma escola de referência na garantia de um estudo de qualidade que de fato prima por uma educação integral do estudante quando define em suas ações aspectos quantitativos e qualitativos do processo educacional visando pelo desenvolvimento da autonomia, do caráter, do ser social reflexivo e crítico (p. 22)

Novamente percebemos referências aos documentos oficiais educacionais a partir de termos como “*qualidade*”, “*educação integral*”, “*autonomia*”, “*ser social reflexivo e crítico*”. No entanto, também identificamos neles o discurso religioso, especialmente, no termo “*caráter*”, que é uma retradução de termos como “*honestidade*”, “*indole*”, “*moral*” (presentes na Cartilha) e “*cidadão honesto, participativo e solidário*” (presentes no PPP 2007).

Quanto ao ser “*uma escola de referência*”, parece-nos, na verdade, um desejo de preservar a tradição, a memória, a imagem da escola construída pelas irmãs. Ainda hoje, por

exemplo, quando alguém ouve falar em Dom Bosco, associa a escola a uma escola modelo por conta da fama adquirida por ela em épocas passadas, mesmo sabendo que ela é uma escola pública que tem os mesmos problemas estruturais que as demais. A escola, assim, tornou-se um monumento para o município.

A seção *Valores* traz a seguinte afirmação

Os valores elencados para ser trabalhados na escola e pela escola dão continuidade ao trabalho de Dom Bosco.

- Solidariedade
- Humildade
- Respeito
- Confiança
- Caráter
- Diálogo
- Inovação
- Senso crítico
- Participação
- Autonomia
- Amor (idem: 22)

Observamos que os dispositivos nela elencados são associados, exclusivamente, à figura de Dom Bosco, embora, identifiquemos neles também os valores democráticos e humanitários presentes no discurso da LDB. Aqui acontece uma nova inversão na ordem do discurso da escola, onde o desejo sobressai ao poder.

Quanto aos *Objetivos Educacionais*, a escola elenca uma série deles (quarenta e quatro no total), alguns redundantes, mas todos considerados importantes para que a instituição atinja a seu objetivo principal: a *qualidade do ensino*. Esses objetivos vão desde a formação continuada e valorização dos professores até a difusão do carisma salesiano, misturando, assim, os princípios e práticas coletivos aos princípios e práticas privados. Transcreveremos apenas alguns deles. A seção afirma o seguinte

A Escola de Ensino Fundamental Dom Bosco a partir de suas discussões, encontros, debates, reflexões, questionamentos, inquietações, observações acerca do processo educacional e de problemáticas e soluções que envolvem a prática educacional, a organização, o fazer pedagógico definiu como objetivos educacionais da Instituição Dom Bosco como metas a serem alcançadas a médio e a longo prazo para definir e alavancar a qualidade do Ensino educacional ofertado pela Instituição escolar.

- Promover a formação continuada de professores e trabalhadores da educação.

[...]

- Promover a melhoria da Escola Pública com a realização de projetos (Feira de ciência, semana da leitura, teatro na escola, teatro na escola...) planos e ações para qualificar a educação básica.
- Garantir a hora atividade ao professor dentro do horário escolar de acordo com a sua lotação na referida escola.
- Avaliar, discutir as ações pedagógicas como extensão do PPP e o projeto político pedagógico a cada 02 anos.

[...]

- Sensibilizar a comunidade escolar da importância e da necessidade da implantação da educação inclusiva.
- Ofertar suporte pedagógico com orientações e avaliação de desempenho a estudantes especiais matriculados regularmente na Instituição escolar.
- Garantir a matrícula e a permanência dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação nas salas regulares de ensino da referida escola.
- Oferecer aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, distúrbios de aprendizagem, matriculados na escola ou oriundo de outras escolas da rede estadual ou municipal o Atendimento Educacional Especializado a fim de garantir a sua permanência na escola e avanços no seu processo aprendizagem.
- Garantir junto a SEDUC a lotação de servidores efetivos ou contratados para a composição de uma equipe técnica e pedagógica tais como: psicopedagogo, pedagogo, tradutor/intérprete de libras, professor de português, fonoaudiólogo, professor do AEE, para a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos inclusos na escola e oriundos de outras escolas seja da rede estadual ou municipal.
- Garantir a acessibilidade no espaço escolar através da escola acessível e de programas do governo federal e estadual.
- Garantir junto a SEDUC formação continuada sobre educação inclusiva a todos os profissionais da educação lotados na escola.

[...]

- Manter projetos e ações no âmbito escolar com a Festa Junina, o projeto agito, o desfile escolar entre outros.
- Relacionar as ações e a proposta escolar.
- Garantir a aplicação do Regimento interno da escola para que haja disciplina, segurança e interação entre a gestão, o corpo técnico, o corpo docente e o corpo discente a fim de proporcionar qualidade na educação.
- Tornar a associação de pais e mestres como pessoa jurídica para que possa ministrar a arrecadação de forma transparente, fazer aplicação bancária dentre outros com o objetivo de garantir trabalhos correlatos a qualidade de ensino da instituição.
- Reforçar a identidade de educador Salesiano.
- Enfatizar em qualquer prática escolar as convicções de Dom Bosco (harmonia, comunicação, honestidade...)

[...]

- Manter acolhida dos educandos de forma que cada educador sinta-se responsável em promover a acolhida diária.
- Reunir a cada término de culminância para a realização do Conselho de classe e reunião de pais. Sendo que as reuniões serão aos sábados com intuito de ter a maior participação dos pais e professores.
- Valorizar o profissional da educação realizando atividades que promovam a melhoria da qualidade de vida.
- Garantir a hora atividade ao professor dentro do horário escolar de acordo com sua lotação na referida escola

[...] (idem: 22-28)

Logo na introdução da seção, o projeto, ao mesmo tempo que afirma que os objetivos traçados foram fruto de “*discussões, encontros, debates, reflexões, questionamentos, inquietações*”, reafirma de maneira implícita que a escola prioriza a gestão democrática e demonstra que os objetivos traçados foram advindos dessa participação coletiva.

Quanto aos objetivos em si, observamos que muitos deles estão em conformidade com os temas presentes na LDB e nos demais documentos educacionais oficiais (Constituições e Plano Estadual de Educação): formação continuada; hora-atividade; educação inclusiva; qualidade na educação; projeto político-pedagógico; regimento interno; etc., seguindo uma ordem pública.

Outros, no entanto, seguem uma ordem particular, como: a manutenção do projeto agito; a preocupação com a regulamentação da associação de pais e mestres; o reforço ao carisma salesiano; e a manutenção da acolhida (prática salesiana), exceto pela associação de pais e mestres (antiga Caixa Escolar da Ditadura), todos os demais visam à preservação da tradição iniciada pelas irmãs.

Uma observação importante a ser feita diz respeito ao tema da inclusão, que aparece reduzido apenas à Educação Especial. Embora o tema venha a inovar o projeto da escola, por incluir as pessoas com necessidades educacionais especiais e seja de extrema importância à educação, ele deveria ser ampliado, pois são muitas as faces da inclusão (Campbell, 2016).

No tópico *Passos para a Elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Dom Bosco*, são apresentados os *procedimentos metodológicos*, os *recursos materiais* e os *recursos humanos* que foram utilizados na construção do PPP 2013. Vejamos quais foram esses elementos, segundo o projeto

7.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Encontros e debates
- Roda de conversa
- Pesquisa e levantamento de informações
- Reuniões
- Produções escritas
- Observações
- Leitura e análise do PPP existente
- Questionários
- Conversas informais com corpo docente e discente, administrativo e apoio escolar.

7.2 RECURSOS MATERIAIS

- Livro de ponto
- Computador
- PPP da Escola
- Mapas estatísticos
- Livros

7.3 RECURSOS HUMANOS

- Corpo docente
- Equipe de apoio e administrativo
- Pais e comunidade
- Corpo discente (idem: 28)

Novamente a gestão democrática aparece implícita nos procedimentos e nos recursos humanos utilizados na construção do documento, mostrando que o projeto foi um constructo coletivo. Nos recursos materiais, por sua vez, confirma-se a influência indireta das irmãs por meio da utilização do PPP anterior da escola.

A seção *Acompanhamento e Avaliação do PPP* reforça a identidade da escola enquanto uma instituição democrática, afirmando o seguinte

O projeto político pedagógico da escola Dom Bosco será acompanhado, avaliado, revisado, alterado, reencaminhado e redirecionado pelos sujeitos que compõem a escola utilizando-se dos seguintes procedimentos:

- Reuniões
- Roda de conversa
- Depoimentos orais e escritos
- Questionários
- Relatos escritos
- Encontros pedagógicos

Além disso, observamos que a avaliação, em conformidade com a LDB, será contínua e o reconhecimento da importância de o documento ser constantemente retraduzido.

Quanto às *Referências* do projeto, podemos encontrar as seguintes

- PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola Dom Bosco;
- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional Diário oficial da União 248,23/12/1996;
- Secretaria de Educação do Pará- Ensino Fundamental de 09 anos (Texto Preliminar);
- Rede salesiana de Ação Social- “Cartilha de Dom Bosco”;
- <http://www.cedap.assis.unesp.br> / Tendências Pedagógicas;
- <http://pedagogiaurca.blogspot.com/> Tendências Pedagógicas;

Notamos entre os documentos utilizados, tanto os textos oficiais nacional e estadual quanto o texto utilizado pela rede salesiana de ensino (regulamento de Dom Bosco) e o PPP anterior, o qual também reúne os discursos oficiais e o discurso confessional e em seu discurso. Foram utilizadas também pesquisas sobre as tendências pedagógicas, no entanto, não sabemos que teóricos foram utilizados. Mas sabemos que a escola utilizou apenas teorias tradicionais e críticas, conforme vimos na seção que trata do ensino-aprendizagem.

No que tange aos *Anexos*, embora texto cite o boletim, a ficha avaliativa, a caderneta, as resoluções e os projetos pedagógicos como anexos, esses não foram anexados, portanto, não tivemos acesso a esses documentos e, conseqüentemente, não os pudemos analisar.

Para concluir, observamos que tanto o PPP 2007 quanto o PPP 2013 tentam manter as marcas arqueológicas do discurso de Dom Bosco em seus respectivos discursos. No entanto, a volta do discurso de João Bosco aparece de maneira singular em cada discurso. Há uma inversão no jogo entre o desejo e o poder nos projetos.

Enquanto no PPP das irmãs o desejo salesiano, o “laço privado”, irá sobressair-se, aproximando-se mais do discurso original do padre; no PPP leigo, por outro lado, vamos observar a prevalência do poder público, do “laço contratual” (jurídico), que qualifica os sujeitos de direitos segundo normas universais, afastando-o mais do discurso de João Bosco.

Em ambos, porém, notaremos que permanece a dualidade da escola, permanece seu conflito inicial, ocasionado por seu hibridismo. Ainda há uma interferência entre as exigências de uma identidade para com as exigências da outra: a exigência privada salesiana ainda está interferindo nas exigências públicas e democráticas laicas.

Quanto às questões levantadas no início deste capítulo (Qual o conceito que a escola tem de religião? A instituição está realmente disposta a abrir suas bases

epistemológicas e sociais a outros significados, valores e experiências religiosas? Ela está aberta ao diálogo inter-religioso ou busca apenas formar “corpos dóceis”? A interculturalidade adotada por ela é crítica ou apenas funcional? Qual a ideia que a escola tem de democracia? E de inclusão?), chegamos a algumas conclusões.

A escola, como qualquer instituição de ensino pública, tenta adequar-se ao paradigma político e educacional atual, que tenta resgatar as dicotomias de nossa educação, unificando-as, em outras palavras, tenta adequar-se ao paradigma inclusivo. Todavia, observamos, tanto em 2007 quanto em 2013, uma redução do conceito de inclusão pela escola.

No projeto das irmãs observamos que esse conceito aparece reduzido à inclusão social do pobre (embora reconheçamos a amplitude da pobreza no Brasil), havia uma preocupação apenas com as injustiças distributivas, embora se mencionasse o respeito ao ecumenismo da escola, entendido pelas irmãs como a inclusão pela Igreja de grupos leigos e não em um sentido de inter-religiosidade.

No projeto leigo, a preocupação era com a inclusão social das pessoas com necessidades educacionais especiais, nada mencionando-se sobre os outros grupos marginalizados socialmente, tampouco, sobre as minorias religiosas.

Assim, embora haja uma abertura de suas bases sociais e epistemológicas a outros valores e práticas, essa abertura não se estende ao diálogo com as outras religiões, havendo em seu interior apenas um monólogo, pois os símbolos e as práticas da escola estão todos voltados a uma única e exclusiva religião: a católico-salesiana.

O diálogo inter-religioso na escola Dom Bosco está pautado em uma interculturalidade funcional, descontextualizada, pois a escola ainda não se deu conta das assimetrias, da diglossia que está promovendo entre a religião majoritária, privilegiada, e as religiões minoritárias presentes em seu interior, onde apenas àquela é dada voz.

Há, assim, uma tentativa de docilização dos sujeitos por meio da homogeneização das vozes culturais religiosas, que reduz o conceito de religião ao conceito de salesiana. A proximidade da escola com a casa das irmãs constitui uma forte pressão para que a dualidade da instituição permaneça, pois os olhares (a “vigilância hierárquica”) dessas ainda se fazem presentes mesmo quando ausentes.

Se todos os seus conceitos aparecem reduzidos, com seu conceito de democracia não seria diferente, pois a escola ainda não se deu conta de uma demanda específica que precisa ser incluída nas pautas de suas discussões democráticas: a religiosa, já que um de seus princípios originais é justamente a religião.

A instituição, assim, precisa realizar uma retradução, uma reatualização, uma inovação desse conceito para que possa abrir suas bases sociais e epistemológicas não apenas aos grupos minoritários religiosos, mas também a todas as minorias sociais.

Essa transformação deve começar pela superação de seu conflito inicial, devendo a escola entender-se enquanto uma instituição pública e laica e não privada e confessional. Devendo, assim, incluir em seus projetos futuros não apenas as Diretrizes Educacionais para a Educação em Direitos Humanos, que apresenta um conceito amplo de inclusão e de democracia, mas também as Teorias Pós-críticas do currículo, que trazem importantes discussões sobre as identidades e as relações de poder.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da década de 1970, assistimos a uma série de reatualizações em nossa história, especialmente no que tange à história de nossa educação que, inspirada pelos discursos democráticos e humanitários de nossa época, passa a adotar um novo paradigma educacional: o da educação inclusiva, o qual visa reunir todas as dicotomias de nossa história em um único todo, o contexto escolar. No entanto, percebemos que o novo modelo, apesar de abrir as bases sociais e epistemológicas das instituições públicas a outros valores e práticas culturais, continua seguindo os modelos assimilacionistas tradicionais europeus, que tentam homogeneizar as diferenças, fixá-las, criar formas puras, belas, dóceis e úteis.

Foi o que pudemos observar pela análise da escola Dom Bosco, a qual parece ainda não ter se dado conta da diversidade religiosa que cresce a cada ano em seu interior. Na ânsia de preservar a tradição de suas origens, priorizando a disciplina salesiana em algumas de suas atividades (Agito, acolhida, festas religiosas), a instituição acaba por não apenas repetir e exercitar a disciplina católica, mas também acaba por repetir, exercitar e manter a colonialidade do pensamento de seus educandos, docilizando-os para a adoção de valores e práticas eurocêntricas, como o fizeram os padres jesuítas no período colonial. Tal atitude contribui para a reprodução do preconceito religioso, pois os símbolos e práticas católicos acabam por serem apresentados como ideais, verdadeiros, logo, de prestígio, enquanto as outras acabam passando como erradas, falsas, logo, como religiões sem prestígio. Fato esse, que certamente afetará os valores e práticas religiosos trazidos de casa, podendo vir a causar nos estudantes conflitos de identidade. A instituição, assim, talvez sem dar-se conta, fere o direito à diferença, fere o princípio de laicidade de Estado, fere o direito a um ensino não prosélito, fere as outras religiões em suas respectivas simbologias, as quais são excluídas do interior da escola, não sendo representadas nela, conseqüentemente, ferindo o paradigma da inclusão. Enfim, fere a ética e a poesia da tradução, da qual nos fala Berman, que se dá nas trocas culturais.

Pela análise da escola Dom Bosco, observamos que nossa sociedade caminha ainda a passos lentos no sentido da democracia, ao encontro da liberdade, igualdade e solidariedade entre os diversos grupos sócio-culturais, especialmente, no que tange às trocas religiosas, pois os grupos cristãos majoritários não estão tão dispostos a um diálogo crítico com os grupos religiosos minoritários a fim de suprimir a diglossia cultural entre eles, ao contrário tentam muitas vezes convertê-los às suas respectivas verdades.

Atualmente, observamos o aumento massivo das conversões às religiões evangélicas, não por acaso há uma diminuição vertiginosa da população católica, isto é, há uma disputa entre as maiores religiões cristãs brasileiras, o que só vem a comprovar que a inter-religiosidade não está contemplando nem às irmãs mais próximas, quanto mais às irmãs bem mais distantes. Como encontrar, assim, o parentesco entre as religiões? Como encontrar, assim, a poesia e a ética nessa retradução sócio-cultural? Como reatualizar conceitos e práticas?

Em nosso contexto atual, não podemos ficar alheios às mudanças ocorridas em nossa sociedade sob pena de não atentarmos para o verdadeiro sentido do diálogo e da inclusão, enfim, da democracia.

Nossas instituições educacionais, assim, precisam estar atentas para essas transformações sociais e culturais se querem realmente colocar em prática o modelo de gestão democrática que pregam. Elas precisam entender-se enquanto instituições híbridas e não homogêneas, interculturais e não transculturais, por isso devem atender a todas as partes que as compõem, mas para que isso ocorra é necessário que identifiquem não apenas as forças etnocêntricas (tradicionais) a fim de desestabilizá-las, mas também as diversas identidades que a compõem para manifestá-las, representá-las em seu interior, trazê-las para o diálogo e, assim, criar formas novas mais justas.

Somente dessa forma, poderemos atingir a uma retradução ética, poética e reflexiva no contexto de nossas escolas públicas nacionais, estaduais e municipais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DOCUMENTOS UTILIZADOS

ANUÁRIO do Pará 2012-2013/ **Jornal Diário do Pará**. – v. 2, n. 2, 2012. – Belém: O Jornal, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 52/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

_____. **LDB. Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

ESCOLA E.E.F. DOM BOSCO. **Projeto Político Pedagógico: construindo educação comprometida com os novos desafios educacionais**. Salinópolis-Pa, 2007.

ESCOLA E.E.F. DOM BOSCO. **Projeto Político Pedagógico: construindo educação comprometida com os novos desafios educacionais**. Salinópolis-Pa, 2013.

PARÁ. **A educação básica no Pará: elementos de uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos**. Secretaria de Estado de Educação. Belém-Pará, 2008.

_____. **Constituição do Estado do Pará**. Emendas constitucionais de 01 a 51, 2011.

REDE SALESIANA DE AÇÃO SOCIAL – “Cartilha de Dom Bosco”, s/d.

• BIBLIOGRAFIA

ALCÂNTARA, Maria de Lourdes Beldi de; SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; LA TORRE, Renée de. **Questão da cultura: a questão da cultura brasileira, olhando a cultura brasileira.** In: Questões do século XXI./ José Eustáquio Romão, José Eduardo de Oliveira Santos (organizadores). – São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 100), p. 50-66.

ARENZ, Karl Heinz. **Fazer sair da selva: as missões jesuítas na Amazônia.** – 1. ed. – Belém: Estudos amazônicos, 2012. 56 p.: il. color. – (Coleção Estudos Amazônicos História)

BAKHTIN, Mikhail. **A filosofia da linguagem e sua importância para o marxismo.** In: Marxismo e filosofia da linguagem – São Paulo: Hucitec, 1992.

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra ou o Albergue do longínquo.** 2a ed. trad de Marie-Helène C. Torres, Mauri Furla, Andreia Guerlain. 2a ed. Tubarão: Copiart, Florianópolis, 2013

BÍBLIA Sagrada. São Paulo: Paulinas Editora, 2005. - (Versão Linguagem de Hoje).

_____. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida Revista e Corrigida no Brasil. – São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

BOTELHO, André. **Público e privado no pensamento social brasileiro.** In Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos./ André Botelho; Lilia Moritz Schwarcz (organizadores). – 1ª ed. – São Paulo: ClaroEnigma, 2012.

BRIGGHETE, Miriam Furlan; MESQUITA, Peri. **Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares.** X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011, p. 2390-2403.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural.**- São Leopoldo RS: Editora Unisinos, 2010.

_____. **A escrita da história: novas perspectivas.**/ Peter Burke (org.); Tradução de Magda Lopes. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. – (Biblioteca básica), p. 7-95.

CÁCERES, Florival. **História do Brasil.** - 1. ed. – São Paulo: Moderna, 1993.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** – São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. 2ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CANCLÍNI, Néstor García. **Teorias da interculturalidade e fracassos políticos**. In: Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade./ Néstor García Canclíni; tradução Luiz Sérgio Henriques. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009, p. 16-31.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. – 2 ed. – Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

CLEMILDO, Anacleto da; NONATO, Eunice Maria Nazareth. **Educação, intolerância religiosa e direitos humanos**. In. Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores./ Selenir Corrêa Gonçalves Kronbauer; Magda Janete Ströher (Orgs.). São Paulo: Paulinas, 2009. - (Coleção docentes em formação).

COELHO, Mauro César. A fundação de Belém. – 1. ed. – Belém: Estudos Amazônicos, 2011. 60 p.: il. – (Coleção Estudos Amazônicos História)

COUTO, Hildo Honório do. **Conceituando contato de línguas**. In.: Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas./ Hildo Honório do Couto. – São Paulo: Contexto, 2009.

CZARNY, Gabriela. **Ressituando debates interculturais nas Américas**. In PALADINO, Mariana & CZARNY, Gabriela (Orgs.). Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino americanas. – Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

DAMASCENO, Alberto. **A 2ª República e a educação no Pará**. Belém: Editora Açáí, 2012.

_____. **A educação nas constituições paraenses: um estudo introdutório**./ Alberto Damasceno, Émina Santos. – Belém: Gráfica e Editora Universitária UFPA, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. – São Paulo: Parábola Editora, 2009. – [Lingua[gem]; 33]

FERRAZ, Aderlande Pereira. **O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português**. filol. linguist. port., n. 9, p. 43-73, 2007.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 14 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Linguagem e ideologia**. 4ª ed. – São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. **Modalização: da língua ao discurso**. In.: Em busca do sentido: estudos discursivos/ José Luiz Fiorin. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **As implicações educativas do pluralismo cultural.** In: Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar./ Jean-Claude Forquin; tradução Guacira Lopes Louro; revisão e supervisão técnica Tomaz Tadeu da Silva. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993, p. 123-143.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** In.: Gênese e estrutura da antropologia de Kant; e, A ordem do discurso/ Paul-Michel Foucault; [tradução: Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail e Laura Fraga de Almeida Sampaio]. – São Paulo: Folha de São Paulo, 2015. – [Coleção Folha. Grandes nomes do pensamento; v. 6].

FOUCAULT, Michel. **Disciplina: os corpos dóceis.** In: Vigiar e Punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 133-219.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** – 56. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira.** – 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault: o discurso e a arqueologia dos saberes.** In.: Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos/ Maria do rosário Gregolin. – São Carlos: ClaraLuz, 2004.

KERN, Daniela. **O conceito de hibridismo ontem e hoje: ruptura e contato.** Métis: história & cultura. – v. 3, n. 6, p. 53-70, jul/dez. 2004.

KLEIN, Rejane Ramos. **A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares.** In: inclusão escolar: implicações para o currículo./ Rejane Ramos Klein, Morgana Domência Hattge (orgs.). – São Paulo: Paulinas, 2010. – (Coleção docentes em formação), p. 11-27

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Editora Brasiliense: 1981. - (Coleção Primeiros Passos).

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Tradução e terminologia.** In.: Introdução à terminologia: teoria e prática./ Maria da Graça Krieger, Maria José Bocorny Finatto. – São Paulo: contexto, 2004.

LE GOFF, Jacques. Memória. In. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão [et. Al.]. – 4 ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

_____. História e memória. In. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão [et. Al.]. – 4 ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

LÖWY, Michael. **O que é cristianismo da libertação: religião e política na América Latina.** – 2. ed. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Expressão Popular, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** – 10ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MARIANO, Ricardo. **Mudanças no campo religioso brasileiro no censo 2010.** Debates do NER, Porto Alegre, ano 14, n. 24, p. 119-137, jul./dez. 2013.

MODESTO, Ana Lúcia. **Religião, escola e os problemas da sociedade contemporânea.** In. Múltiplos olhares sobre educação e cultura, Juarez Dayrell (Org.). – Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

MONTERO, Paula. **Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo.** In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura, Juarez Dayrell (Org.). – Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 39-61.

MONTEIRO, Benedito. **História do Pará.** – Belém: Editora Amazônia, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** / Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOTA NETO, João Colares da. **O giro decolonial na América Latina.** In: Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borba. S./d.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2016.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Religiões no Brasil.** In Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos./ André Botelho; Lilia Moritz Schwarcz (organizadores). – 1ª ed. – São Paulo: ClaroEnigma, 2012.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire.** – 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2004.

QUEIROZ, José J.; MAFFESOLI, Michel; SANTA ANA, Julio de; JARDILINO, José Rubens. **Questão da religião: religião e religiões no século XXI.** In: Questões do século XXI./ José Eustáquio Romão, José Eduardo de Oliveira (Coordenadores). – São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 100), p. 68-100.

REVISTA Caros Amigos. **Especial O poder das religiões.** Ano XVIII, Nº 71, Novembro de 2014.

ROMÃO, José Eustáquio. **Questão da ideologia: ideologia, uma questão fora de moda?.** In: Questões do século XXI./ José Eustáquio Romão, José Eduardo de Oliveira (Coordenadores). – São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 100), p. 59-95.

RORTY, Richard. **O futuro da religião: solidariedade, caridade e ironia.** / Richard Rorty e Gianni Vattimo; organização Santiago Zabala. – Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. **A descontinuidade da história: a emergência dos sujeitos no arquivo/** In.: Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade/ Vanice Sargentini, Pedro Navarro-Barbosa. – São Carlos: ClaraLuz, 2004.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação.** / Tradução e apresentação Celso Reni Braidá. – 8 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2010. – (Coleção Pensamento Humano).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** – 3 ed. – 2 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

SOLANO, Eliete de Jesus Bararuá; FÈLIX, Maria Ivanete de Santana. **Religião e sociedades indígenas.** In.: Interculturalidade e saberes: os diversos na contemporaneidade da Amazônia/ Fernando Alves da Silva Júnior; José Guilherme dos Santos Fernandes (Orgs.). – 1 ed. – Belém, PA: Paka-Tatu, 2015.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa.** / Tradução Marcelo Jacques de Moraes. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.**/ Max Weber; tradução José marcos Mariani de Macedo; revisão técnica, apresentação, glossário, correspondência vocabular e índice remissivo Antônio Flávio Pierucci. – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WILLAIME, Jean-Paul. **Sociologia das religiões.** Tradução Lineimar Pereira Martins. – São Paulo: Editora Unesp, 2012.

WILLAMS, Raymond. **Base e superestrutura na teoria da cultura Marxista.** – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

- AUDIOVISUAL

SANDRINI, Pe. Marcos. **Diálogos de formação: O carisma salesiano de Dom Bosco**. Rede Salesiana de Escolas, s/d.

ANEXO: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO 2013

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “DOM BOSCO”

PROJETO POLITICO PEDAGOGICO
“CONSTRUINDO EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM OS NOVOS DESAFIOS
EDUCACIONAIS”

SALINÓPOLIS

2013

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DOM BOSCO

PROJETO POLÍTICO - PEDAGÓGICO
“CONSTRUINDO EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM OS NOVOS DESAFIOS
EDUCACIONAIS”

“O trabalho do educador é como aquele do agricultor, precisa de paciência, dedicação, cuidado com a terra, sacrifício, firmeza de ânimo, generosidade, persistência... não podemos perder a coragem de semear, nem a generosidade, devemos olhar o terreno da família... e semear nele”!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

I CONTEXTUALIZANDO E DIAGNOSTICANDO A REALIDADE ESCOLAR.

- 1.1. IDENTIFICANDO O MUNICÍPIO
- 1.2. CONTEXTUALIZANDO EXTERNAMENTE A ESCOLA

II CONTEXTUALIZANDO INTERNAMENTE A ESCOLA

- 2.1 HISTÓRICO DA ESCOLA
- 2.2 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO RECURSOS HUMANOS
- 2.3 GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
- 2.4 ATUAÇÃO DOS PROFESSORES
- 2.5 ALUNOS: ORIGEM, ATUAÇÃO E ATENDIMENTO
- 2.6 *RELAÇÃO ESCOLA X FAMÍLIA X SISTEMA*

III ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

- 3.1 PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
- 3.2 FICHA AVALIATIVA
- 3.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
- 3.4 DIÁRIO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS

IV MISSÃO

V PERSPECTIVA DE FUTURO

VI VALORES

VII OBJETIVOS EDUCACIONAIS

VIII- PASSOS PARA REELABORAÇÃO DO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DOM BOSCO.

8.1 PROCEDIMENTOMETODOLÓGICOS

8.2 RECURSOS HUMANOS

7.3RECURSOS MATERIAIS

VIII ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PPP

IX REFERÊNCIAS

X ANEXOS

APRESENTAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico é nos dias atuais uma condição imprescindível para que ocorra a gestão democrática que tanto se discute. Haja vista, que todos os pais, professores, alunos e comunidade escolar são responsáveis e co-autores em sua construção e concretização, para a melhoria da qualidade do processo educacional das Instituições de ensino. Atualmente percebe-se que a construção de um projeto que corresponda aos anseios de uma sociedade em constante transformação, a um conceito de educação é cada vez mais frequente em pautas de discussões, de educadores, gestores, profissionais da educação e todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo educacional.

Em meados da década de 90 o Brasil assiste a mudanças políticas, econômicas e sociais que perpassam e interferem no processo educacional, na forma de conceber a educação.

A própria LDB 93.94/96 foi uma grande conquista para a educação infantil e outras questões não tratadas nas leis anteriores como a lei 4024/61 que atenta para a educação infantil relatando a gratuidade, mas não a obrigatoriedade e a lei 5.692/71 que visualiza a educação infantil como um atendimento meramente assistencialista ao estabelecer que os sistemas de ensino velassem pelas crianças com idade inferior a 07 anos nas escolas maternas e jardins de infância. Já a atual LDB 9364/96 dá uma atenção melhor para a educação infantil, passando a fazer parte da educação básica, sendo esta a primeira etapa da vida escolar de um educando e não menos importante.

Entretanto o maior diferencial da LDB atual é a autonomia das escolas na construção do currículo e na elaboração do seu projeto político pedagógico. Como a mesma (LDB 9394/96) rege nos seus artigos a seguir:

.Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

A construção do projeto político pedagógico é uma construção coletiva, na qual todos os atores sociais participam de sua construção para que ocorra uma política administrativa e pedagógica que busque a qualidade do processo educacional, pois através do P.P.P discute - se, reflete- se e concebe – se o tipo de homem, sociedade pela qual a instituição desenvolverá suas ações previstas.

I CONTEXTUALIZANDO E DIAGNOSTICANDO A REALIDADE ESCOLAR.

1.1 IDENTIFICANDO O MUNICÍPIO

O Município de Salinópolis está localizado no Nordeste Paraense, emancipado em 22 de outubro de 1901. O Município, a priori, a emancipação, pertencia ao Município de Maracanã cidade localizada a Oeste de Salinópolis. Após a emancipação política Salinas passou a ser conhecida como “a cidade turística” que recebe milhares de visitantes no período de férias e feriados.

As formas de ocupação na zona urbana do município estão voltados para o comércio, o setor bancário, pesca artesanal, turismo e o setor de serviços.

Na zona rural prevalece a agricultura a pesca, pratica de arrendamento, criação de pequenos animais, aves e etc.

O município estabelece limites ao Norte e a Leste com o oceano Atlântico, ao sul com o Município de São João de Pirabas e a Oeste com o Município de Maracanã.

Fisicamente o município de Salinópolis ocupa uma área de 472 quilômetros quadrados, estando a 210 km da capital do Estado.

O clima é quente e úmido com precipitações elevadas, a temperatura se mantém alta durante todo o ano, e o período de chuvas mais abundantes se dá de janeiro a março, já o período de estiagem varia de julho a dezembro.

A temperatura média anual é de 27° C; temperatura que é amenizada pela constante brisa do mar. O município de Salinópolis é muito visitado, suas exuberantes praias garantem ao Município uma economia elevada no período de férias e feriados além de um inchaço populacional num curto período ; As praias Atalaia, Corvinas, Maçarico atraem muitos turistas todos os anos, que além das praias visitam os pontos turísticos das cidades como a orla do maçarico, a fonte do caranã, o lago do pedalinho entre outros.

Salinópolis é composta por uma área urbana e uma área rural, onde se concentra as vilas como: São Bento, Santo Antonio de Urindeua, Santa Rosa,

Coremas, Itapeuá, Cuiarana, Coremas e Pindorama. Vilas que abastecem com produtos agrícolas o mercado do “Porto Grande”, que oferece também peixes das mais variadas espécies (corvina, dourada, tainha, espadarte, gurijuba, mero, pescada...) e mariscos (caranguejo, siris, ostras, camarões...).

Salinópolis também apresenta uma tradicional cultura junina voltada para as quadrilhas, que se apresentam durante todo o período junino, tanto no município, quanto em municípios vizinhos.

II CONTEXTUALIZANDO EXTERNAMENTE A ESCOLA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Bosco está localizada na Rua Dom Bosco, nº 122 no Bairro da Ponta D’Agulha no Município de Salinópolis, Estado do Pará.

O patrimônio físico desse espaço escolar ocupa uma área de terreno com as seguintes dimensões: xx() metros de comprimento por xx () de largura, totalizando XX () metros quadrados, pertencente ao patrimônio do próprio Estado. No entanto parte de estrutura física, do prédio escolar Dom Bosco pertence às Irmãs da congregação Salesiana.

O terreno que acomoda a escola é do tipo sólido o que facilitou a fixação e firmeza da estrutura de fundação e construção.

A flora e a fauna se resumem em árvores frutíferas e manguezais como: mangueiras, cajueiros, murici, jambeiros, coqueiros e outros que servem além de alimentação e subsistência para a população que vendem as frutas nos mercados, feiras e praias. Constata se também algumas árvores nativas resumindo se praticamente aos pés de agirus a beira-mar, como nas praias de Atalaia, praia das Corvinas, e as mangueiras das casas, mangues, o que também é explorado como meio de renda pela população Salinense.

III CONTEXTUALIZANDO INTERNAMENTE A ESCOLA

2.1 HISTÓRICO DA ESCOLA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Bosco está localizada na Rua Dom Bosco, número 122, no bairro da Ponta d' Agulha, no Município de Salinópolis, Estado do Pará. A Instituição de Ensino Dom Bosco foi fundada em 11 de fevereiro de 1970, pelo então Governador de Estado Alacid da Silva Nunes, com a resolução de N° 38 de 08/03/73-CEE voltados exclusivamente para a clientela escolar de 1ª à 4ª série do então 1ª grau. Em 25 de Abril do mesmo ano a Escola começou a desenvolver seus trabalhos pedagógicos.

Com a portaria de N° 0037/91-GS foi autorizado a implantação gradativa do primeiro grau em nível de 5º à 8º série e a resolução de N°704 de 17/12/98 autorizou provisoriamente a oferta do ensino de 5º a 8º serie, e posteriormente passando a ser legitimada e reconhecida pela resolução de numero 898 de 28/12/1999 e processo de Número 1055/99-CEE e parecer Numero 365/99. Assim a Escola passou a funcionar de 1ª á 8º série do 1ª grau, sob a direção da Irmã Maria Amélia Pinheiro, filha de Maria Auxiliadora, membro da congregação Salesiana de mesmo nome.

A Escola começou a funcionar em dois turnos (matutino e vespertino) sendo sua entidade mantenedora a Secretaria Estadual de Educação.

A Instituição de Ensino Dom Bosco está diretamente relacionada ao Padre de origem Italiana João Bosco. Este quando criança tivera um sonho na qual um anjo lhe dizia: "Não com pancadas, mas com mansidão e a caridade deverás conquistar estes teus amigos..."E assim Dom Bosco criou instituições por toda a Europa que ensinassem ...E a Escola Dom Bosco é uma instituição que propaga as bem aventuranças de Dom Bosco escolas que divulgava seus ideais.

Atualmente a Escola é administrada pela Professora Maria Auxiliadora Gonçalves Ferreira de Barros juntamente com o conselho escolar pautada na gestão democrática. O corpo docente é constituído de 24(vinte e quatro) professores e o corpo discente de 900 (novecentos) alunos matriculados,

02(dois) merendeiros, dois(02)vigias, 05(cinco)serviços gerais,03(três)agentes administrativos.

As dependências administrativas da Escola encontram-se constituídas de:14(quatorze) salas de aula, na qual 04(quatro) foram adaptadas para a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos,12 banheiros, sendo 04 adaptados para os alunos de 1ª ano,02 (dois) para acessibilidade, com 05(cinco) femininos e 03(três)masculinos; 01(um) depósito para merenda escolar,01(um) banheiro para professores, 01(uma) secretaria,01(uma) sala de professores,01(uma) sala para a coordenação ,pedagógica,01(uma)sala de arquivo, 01(uma)biblioteca , 01(um) depósito de material pólio esportivo,01(uma) cozinha copa, 01(uma)diretoria, 01 (uma) sala multifuncional e uma área ampla livre.

2.2 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Bosco; fundada em 11 de fevereiro1970 está localizada na Rua Dom Bosco, número 122, no bairro da Ponta d' Agulha, no Município de Salinópolis é mantida pela Secretaria Executiva de Educação Pública. Teve como sua primeira gestora a Irmã Maria Amélia Pinheiro e atualmente é administrada por Maria Auxiliadora Gonçalves Ferreira Barros juntamente com o conselho escolar pautada na gestão democrática.

O quadro a seguir demonstra sua constituição e funcionamento atual.

QUADRO DEMONSTRATIVO-1

Dependência Existente	14 salas de aula 01 diretoria 01 secretaria 11 banheiros 01 copa cozinha 01 sala de professores 01 sala multifuncional 01 sala de arquivo 01 depósito de material poliesportivo 01 depósito de merenda 02 depósitos
Pessoal Existente	25 professores 02 merendeiros

	05 serviços gerais 02 vigias 03 agentes administrativos 01 diretora
Tipo de Ensino	-Ensino fundamental/08 -Ensino Fundamental/09
Números de Alunos	-900 matriculados nos 1º e 2º turnos.

É válido ressaltar que a Escola passou por ampliações desde sua fundação e atualmente em (2013) ela se encontra assim constituída.

O quadro a seguir faz uma avaliação da situação e necessidades das dependências do prédio Dom Bosco.

QUADRO 2- EQUIPAMENTOS, MOVEIS E MATERIAIS.

Nº	SALAS DE AULA	EQUIPAMENTOS E MATERIAIS	SITUAÇÃO	NECESSIDADE
01	Sala 01	01 mesa 40 carteiras 02 ventiladores 01 quadro	bom -bom bom -bom	
	Sala 02	40 carteiras 01 mesa 02 lâmpadas 01 quadro	-bom bom -ruim -bom	-substituir
	Sala 03	40 carteiras 02 ventiladores 02 lâmpadas 01 quadro	bom bom -regular -bom	-Fazer reparos
	Sala 04	40 carteiras 02 ventiladores 02 lâmpadas 01 quadro	-bom -bom -regular -bom	-Fazer reparos
	Sala05	30 carteiras 01 ventilador 02 lâmpadas 01 quadro	-bom -ruim -regular -bom	-Substituir -Fazer reparos
	Sala 06	25 carteiras 02 ventiladores 02 lâmpadas 01 quadro	-bom -bom -regular -bom	-Fazer reparos
	Sala07	25 carteiras 01 mesa 02 lâmpadas 01 quadro	- bom -bom -ruim -bom	- -substituir -
	Sala08	25 carteiras 02 lâmpadas	-bom -bom	- -

		01 ventilador 01 quadro	-ruim -bom	-substituir
	Sala09	25 carteiras 02 ventiladores 02 lâmpadas 01 quadro	-bom -bom -regular -bom	-fazer reparo
	Sala10	40 carteiras 01 mesa 01 lousa 02 ventiladores 01 flanelografo	-bom -bom -bom -bom -regular	- Fazer reparos
	Sala 11	40 carteiras 02 ventiladores 02 lâmpadas 01 quadro	-bom -bom -regular -bom	-fazer reparo
	Sala12	30 carteiras 02 ventiladores 02 lâmpadas 01 quadro	-bom -bom -regular -bom	-fazer reparo
	Sala 13	25 carteiras 02 ventiladores 02 lâmpadas 01 quadro	bom bom -regular Bom	-fazer reparo
	Sala 14	35 carteiras 01 mesa 02 ventiladores 01 quadro	-bom -bom -bom	
02	Diretoria	01 mesa 02 cadeiras 01 estante de livros	-Bom -Bom -Bom	
03	Secretaria	04 cadeiras 02 arquivos 02 rack 02 computadores 02 mesas 01 caixa amplificadora 01 prateleira	-Bom -Bom -Bom -Bom -Bom	
04	Copa cozinha	01 guarda louças 01 fogão industrial de 02 bocas 01 freezer 01 geladeira 06 panelões 03 escorredores 02 botijões	Bom Bom Bom Bom	

		03 pias inox 01 panela de pressão		
05	Sala dos professores	01 mesa 06 cadeiras 03 armários embutidos na parede	Bom Bom bom	
06	Sala da coordenação	01 mesa 02 cadeiras 01 arquivo 01 computador	Bom Bom Bom Bom	
07	Deposito da merenda	04 prateleiras 01 freezer		
08	Depósito poliesportivo			
09	Sala multifuncional	02 armários 01 notebook 01 televisão 06 jogos de mesas e cadeiras 01 computador 01 mesa		

O quadro acima mostra os equipamentos, móveis e materiais diversos que constituem o patrimônio escolar no que se refere à situação, preservação e manutenção em que se encontram, ou seja, reflete a distribuição dos equipamentos, móveis e materiais que constituem o patrimônio escolar, inclusive as condições em que se encontram as necessidades, quantidade e localização nas dependências do espaço escolar.

Portanto este demonstrativo contribui para que se possa ter uma visão geral em que encontra o cenário da escola e também de parâmetros para o planejamento e tomada de decisões.

2.3 RECURSOS HUMANOS

Em termos quantitativos de recurso humanos a escola encontra se assim servida conforme mostra os quadros a seguir, considerando funções, atribuições e experiência profissional uma vez que a maioria já atua há mais de 10 anos .

Recursos Humanos	Pedagogia	Português	Matemática	Ed. Física	Ed. relig.	Geografia	Inglês	Historia	CFB	E. Ama	Arte	Magistério	Total
Professores	02	02	03	02	01	01	01	01	01	01		07	22
Cord.pedago.													
Gestão da Escola	01												01

2.4 ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

A escola Dom Bosco atualmente dispõe de 22 corpos docentes, sendo 09 professores do ensino fundamental I e 13 professores do ensino Fundamental II. Sendo que no início do ano letivo houve falta de professores na área de Ciências e Ensino Religioso.

Dos profissionais atuantes do ensino fundamental I 97% possuem qualificação no magistério de nível médio normal e apenas 3% possui formação superior.

No ensino fundamental II 100% possuem uma formação em nível superior com licenciatura.

Os professores que possuem escolarização em nível médio normal lecionam as para os anos iniciais do ensino fundamental, e todos com jornadas duplas

de trabalho o que também é uma realidade dos professores que trabalham com hora aula.

Tal situação não é uma realidade da escola Dom Bosco, muitas escolas estaduais do Município sofrem com a mesma situação; tal realidade tem levantado preocupações e questionamentos, pois com uma jornada dupla de trabalho, e na grande maioria das vezes em instituições diferentes ocasiona limitações na atuação do corpo docente em participações em reuniões, planejamento escolar discussões acerca do processo ensino aprendizagem e demais fatores que buscam a qualidade do processo educacional .

Já com relação ao desenvolvimento das aulas ainda há uma forte predominância do processo de exposição, mas alguns professores já diversificam a metodologia, com a utilização de cartazes, mural, DVD ou outros recursos que a instituição oferece.

Vale ressaltar que o teatro ganha cada vez mais espaço no processo ensino aprendizagem, ainda que não seja uma metodologia habitual de sala de aula, mas está sempre presente nas programações e eventos escolares.

Outra questão a considerar na atuação dos professores é relação professor aluno, pode se dizer que a relação que professores e alunos mantêm é satisfatório ao processo educacional.

A avaliação realizada ainda necessita de adequações, de forma a contemplar a filosofia, os objetivos e a pedagogia que se adota teoricamente.

Fonte secretaria da Escola- 2013

Recursos Humanos-Administrativoe apoio

Recursos Humanos	Ensino Fundamental			Ensino Médio		Outros	Total
	Anos Iniciais	Incompleto	completo	Incompleto	completo		
Secretária							
Agentes Administrativos					03		
Manip.de alimentos			01		01		
Serviços gerais		002			04		
Vigia		01			01		
Jardineiro							
Porteiro							
Total							

3.5 ALUNOS: ORIGEM, ATUAÇÃO E ATENDIMENTO

A Escola Dom Bosco atende a uma clientela que vai dos 06 (seis) anos de idade a adolescência. Atualmente (2012) a Escola atende a 900 alunos, sendo que grande parte do alunado do próprio Município,mas que utilizam o meio de transporte escolar para chegar até a escola.

A Escola atende a clientela em dois turnos, matutino com alunos de 1º ano ao 5º ano e de 6ª à 8º série nos turnos matutino e vespertino.

As frequências em ambos os turnos são significativas. Os alunos atendidos pela Escola Dom Bosco são alunos de bairros circunvizinhos e uma parcela destes necessita de transporte escolar para se locomover até a escola.

2.6 RELAÇÃO ESCOLA X FAMÍLIA X SISTEMA

A Relação Família versus escola sob a ótica educacional não é um desafio significativo a ser superado pela instituição de ensino, ainda que a iniciativa de aproximação seja mais evidente pela própria instituição a presença e participação dos pais nas questões da escola é notável.

Os pais e responsáveis da comunidade Dom Bosco participam de uma associação conhecida como “Associação de Pais e mestres” na qual é feita uma colaboração simbólica de R\$2,00 (dois reais) mensal, conhecida por todos e validada pela Ata de reuniões.

As colaborações efetuadas pelos pais de cunho facultativo e opcional são de relevância importância para suprir necessidades básicas das quais necessitam a escola eventualmente como consertos de bombas d’água, bebedouro e outros reparos.

A escola possui uma boa relação com a comunidade, pois a família é muito presente. Muitas vezes pela autonomia dos próprios pais, é favorecida a ajuda mútua. Os pais conhecem as necessidades da escola, acompanham o processo educacional e conhecem como a escola desempenha seu papel.

III ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

O funcionamento da escola Dom Bosco ocorre nos turnos matutino, atendendo a turmas de 1ª, 2ª e 3ª ano do ensino Fundamental /09 e turmas de 5ª à 8ª séries e nos horários vespertinos turmas de 1º ao 5º ano 5ª a 7ª série do Ensino fundamental/08.

O Ensino Fundamental/09 está organizado em ciclo, ciclo da infância. A criança de 06 anos dispõe de 03 anos para ser alfabetizada, assim nos primeiros dois anos do ensino Fundamental não há retenção, podendo ocorrer no 3ª ano, caso o processo de alfabetização não tenha de fato se efetuado.

Vale ressaltar que a organização do ensino Fundamental de 09 anos apresenta toda uma organização diferenciada que perpassa pela metodologia a ser empregada no processo ensino aprendizagem, avaliação; enfim, Um

redirecionamento da proposta pedagógica que está em constantemente discussão.

3.1 PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

O princípio norteador que rege o processo educacional, o Ensino e a aprendizagem da Escola Dom Bosco é a Pedagogia de Dom Bosco alicerçada pelo sistema Preventivo de João Bosco: A Razão, A Religião e Amorevolezza.

A Razão por meio de uma convivência construtiva, crítica com ênfase na participação, na responsabilidade e no diálogo.

A Religião, salientando o sentido da vida e a alegria de viver, buscando a inserção na comunidade de fé Amorevolezza, Dom Bosco usava a palavra “AMOREVOLEZZA” para demonstrar amor, carinho, afeição, familiaridade, presença.

A escola procura acolher seus educandos com as atitudes ensinadas e vivenciadas por Joãozinho Bosco.

Ainda que a Escola Dom Bosco esteja direcionada pelo sistema Preventivo, vale ressaltar que Tendências Pedagógicas como a Pedagogia Tradicional, Crítica social dos conteúdos norteiam também os trabalhos desenvolvidos na prática. Pode se constatar que não há uma única tendência Pedagógica utilizada, mas cada trabalho desenvolvido apresenta resquícios de uma determinada tendência Pedagógica.

Em suma pode se dizer que a Escola lança mão além da pedagogia de Dom Bosco, as demais tendências para embasar os trabalhos propostos.

O Processo ensino aprendizagem ofertado pela escola é realidade para todo clientelismo escolar que a Escola dispõe, porém o processo avaliativo diferencia para alunos matriculados no Fundamental /08 e Fundamental /09 e ainda é um processo que está em discussão quanto aos aspectos qualitativos do processo avaliativo. No entanto para uma primeira medida a Escola adotará no início do corrente ano letivo/2013 sujeita a avaliações e tomando por base a LDB 9394/96 que rege em seu artigo 24, Inciso V: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. A avaliação qualitativa definida em critérios que englobam os demais aspectos do

desenvolvimento integral do indivíduo em consonância com o aspecto cognitivo que será medida quantitativamente por meio de prova escrita e trabalhos práticos de classe e extra classe. A Instituição Escolar entende que ainda que a LDB ressalve a predominância do aspecto qualitativo, não se pode negar que a escola prepara o aluno para um eventual concurso, para o vestibular. Partindo desse pressuposto justifica – se a predominância do aspecto quantitativo que somatiza em 07 pontos e os demais pontos distribuídos em uma avaliação quantitativa, subjetiva exigindo uma maior participação e olhar atento por parte do educador. A avaliação qualitativa está validada da seguinte forma:

a) Leitura e interpretação **autonomia** de frases, textos (verbais e não verbais), gráficos e mapas e compreensão das informações.

b) Conhecer, respeitar e aplicar as normas da Instituição Escolar. (Regimento Interno Escolar)

c) Participadas atividades propostas, individuais e em grupo, interagindo com os demais colegas.

O acompanhamento da avaliação qualitativa também é registrado no diário de classe do professor em consonância com o quantitativo. A escola Dom Bosco elaborou a caderneta de classe do das séries finais do ensino fundamental.

Quanto ao Ensino Fundamental de 09 anos com a ampliação do mesmo para 09 anos/ Lei 11.274. A Escola Dom Bosco garantiu a matrícula de alunos com 06 anos no Ensino Fundamental/09 desde 2010. (prazo máximo estabelecido pela CNE/CEB)

O processo avaliativo do ensino Fundamental de 09 anos é realizado com fichas avaliativas considerando os aspectos essenciais e relevantes ao desenvolvimento integral do educando.

A escola elaborou a caderneta Escolar, na qual consta o parecer avaliativo individual no qual considerando os avanços e as dificuldades do estudante; A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental /09 ocorre paralelo ao ensino aprendizagem, uma vez que se dá ênfase ao todo; ao aspecto social, emocional-afetivo, cognitivo e motor. A criança é avaliada em todos os aspectos de forma qualitativa, haja vista que o acompanhamento pedagógico é feito por meio de uma ficha de registro que compõe o diário escolar do professor; o aluno é avaliado a partir de indicadores que tratam do desenvolvimento integral

O processo avaliativo do rendimento escolar do Ensino Fundamental /09 está de acordo com a CNE Nº 4/2008 na qual ressalva que :

- A avaliação não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos
- A avaliação deve ser contínua, processual, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto redimensionadora da ação pedagógica.
- A avaliação deve atentar para o desenvolvimento integral do educando e considerar os aspectos cognitivo, sócio-emocional, físico-motor .
- Boletim, diário de classe e ficha avaliativa em anexo.

IV MISSÃO

Nossa escola tem por missão garantir uma educação baseada no respeito, no amor e na dignidade; com ações vinculadas à igualdade à todos e que vivenciem na amplitude de sua vidas no que se refere ao crescimento profissional e pessoal como cidadãos éticos para uma sociedade.

V- PERSPECTIVA DE FUTURO

Seremos uma Escola de referência na garantia de um estudo de qualidade que de fato prima por uma educação integral do estudante quando define em suas ações aspectos quantitativos e qualitativos do processo educacional visando pelo desenvolvimento da autonomia, do caráter, do ser social reflexivo e crítico.

VI – VALORES

Os valores elencados para ser trabalhados na escola e pela escola dão continuidade ao trabalho de Dom Bosco.

- Solidariedade
- Humildade
- Respeito
- Confiança
- Caráter
- Diálogo

- Inovação
- Senso crítico
- Participação
- Autonomia
- Amor

VII- OBJETIVOS EDUCACIONAIS

A Escola de Ensino Fundamental Dom Bosco a partir de suas discussões, encontros, debates reflexões, questionamentos, inquietações, observações acerca do processo educacional e de problemáticas e soluções que envolvem a prática educacional a organização, o fazer pedagógico definiu como objetivos educacionais da Instituição Dom Bosco como metas a serem alcançadas a médio e a longo prazo para definir e alavancar a qualidade do Ensino ofertado educacional ofertado pela Instituição Escolar.

- Promover a formação continuada de professores e trabalhadores da educação.
- Articular encontros semanais ou bimestrais de professores para momentos de estudos, troca de experiência e momentos pedagógicos.
- Promover a melhoria da Escola Pública com a realização de projetos (Feira de ciência, semana da leitura, teatro na escola...) planos e ações para qualificar a educação básica.
- Avaliar, discutir as ações pedagógicas como extensão do PPP e o projeto político pedagógico a cada 02 anos.
- Rediscutir e redefinir critérios avaliativos em consonância com a proposta pedagógica da Instituição.
- Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades, promovendo uma visão crítica e reflexiva sobre pesquisa, métodos, conteúdos e os paradigmas que fundamentam as ações práticas.

- Melhorar o índice do desenvolvimento da educação que no ano de 2009 era 5,0 na séries iniciais, mas houve um a redução no ano de 2011 para 4.6 e nas séries terminais era 4.6 e passou a para 4.0
- Incentivar os alunos de 5^a a 8^a série na participação das olimpíadas de matemática a fim de melhorar a atuação e o relacionamento dos alunos em relação a disciplina de matemática.
- Desenvolver uma prática educacional considerando temas Geradores oriundos de um processo de discussão da equipe escolar.
- Disponibilizar um período no decorrer da semana de forma mensal para encontros, estudos, reflexões, discussão entre corpo docente por área de conhecimento e série/ano de ensino
- Manter a distribuição de professores por áreas de conhecimento para o 4^o e 5^o ano do ensino fundamental dos anos iniciais.
- Sensibilizar a comunidade escolar da importância e da necessidade da implantação da educação inclusiva.
- Ofertar suporte pedagógico com orientações e avaliação de desempenho a estudantes especiais matriculados regularmente na Instituição escolar.
- Garantir a matrícula e a permanência dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento. Altas habilidades/superdotação nas salas regulares de ensino da referida escola.
- Oferecer aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento. Altas habilidades/superdotação, distúrbios de aprendizagem, matriculados na escola ou oriundo de outras escolas da rede estadual ou municipal o Atendimento Educacional Especializado

a fim de garantir a sua permanência na escola e avanços no seu processo aprendizagem.

- Garantir junto a SEDUC a lotação de servidores efetivos ou contratados para a composição de uma equipe técnica e pedagógica tais como: psicopedagogo, pedagogo, tradutor intérprete de libras, professor de português, fonoaudiólogo, professor do AEE, para a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos inclusos na escola e oriundos de outras escolas seja da rede estadual ou municipal.
- Garantir a acessibilidade no espaço escolar através da escola acessível e de programas do governo federal e estadual.
- Garantir junto a SEDUC formação continuada sobre educação inclusiva a todos os profissionais da educação lotados na escola.
- Primar pela produção, construção e organização das idéias escritas como processo inerente ao fazer pedagógico e proposta da instituição escolar.
- Manter projetos e ações no âmbito escolar como a Festa Junina, o projeto agito, o desfile escolar entre outros.
- Relacionar as ações e a proposta escolar.
- Garantir a aplicação do Regimento Interno da Escola para que haja disciplina, segurança e interação entre a gestão, o corpo técnico, o corpo docente e o corpo discente a fim de proporcionar qualidade na educação.
- Tornar a associação de pais e mestres como pessoa jurídica para que possa ministrar a arrecadação de forma transparente, fazer aplicação bancária dentre outros com o objetivo de garantir trabalhos correlatos a qualidade de ensino da Instituição.

- Reforçar a identidade de educador Salesiano.
- Enfatizar em qualquer prática escolar as convicções de Dom Bosco (harmonia, comunicação, honestidade...)
 - Fazer o acompanhamento pedagógico de leitura nos anos iniciais para repensar prática e metodologia de ensino;
- Manter acolhida dos educandos de forma que cada educador sinta se responsável em promover a acolhida diária.
- Primar pelo “padrinho” de cada turma de modo a facilitar e articular as ações pedagógicas.
- Reunir a cada término de culminância para a realização do Conselho de classe e reunião de pais. Sendo que as reuniões serão aos sábados com intuito de ter a maior participação dos pais e professores.
- Garantir ao servidor o direito de usufruir do “Bônus Aniversário”, direito concedido ao servidor que cumpre regularmente sua jornada de trabalho primando entre outros fatores pela assiduidade, comprometimento e pontualidade.
- Valorizar o profissional da educação realizando atividades que promovam a melhoria da qualidade de vida.
- Assegurar o tempo mínimo de 45 minutos por hora-aula distribuídos em 5 tempos e quando necessário estender-se até o 6º horário.
- Garantir a hora atividade ao professor dentro do horário escolar de acordo com a sua lotação na referida escola.
- Manter a hora atividade ao professor para que possa realizar atividades complementares, participar de reuniões e formações dentro do espaço escolar.
- Legitimar e respaldar as responsabilidades de cada servidor por meio do Regimento Interno da Escola, contemplando os direitos e deveres de cada ator social desta Instituição de Ensino.

- Articular a hora da Leitura e produção Textual (LPDT) semanal para enfatizar a leitura e a produção de texto como desempenho da leitura e da escrita;
- Primar pela Orientação Educacional (OED) de forma a tratar questões de cunho pedagógico e fortalecer a relação pedagogo- professor, pedagogo-aluno.
- Garantir no final de cada semestre a aula de reforço em português e matemática aos alunos do ensino fundamental menor como forma de melhorar a leitura e o raciocínio lógico matemático.
- Garantir o processo de matrícula de forma transparente através do calendário e do site da SEDUC. Sendo que após o início do ano letivo a secretaria fará um cadastro de reserva que terá validade até o mês de agosto do mesmo ano letivo.
- As vagas disponíveis sendo colocadas à disposição no site da SEDUC, sendo que as vagas do cadastro de reserva terão alguns critérios para a efetivação da matrícula segundo a resolução do CEE nº01/2010.
- A quantidade de alunos matriculados em cada sala de aula será através da resolução N°01/2010 do Conselho Estadual de Educação.
- Promover projetos, debates, palestras sobre a importância de uma alimentação saudável.
- Manter o padrão da escola através do uso diário do uniforme escolar e de educação física primando dessa forma a organização, a segurança dos educandos dentro do âmbito escolar.
- Inserir no currículo e na matriz curricular dos anos iniciais do ensino fundamental uma língua estrangeira com o objetivo de diversificar o conhecimento.

VIII- PASSOS PARA REELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DOM BOSCO

7.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Encontros e debates
- Roda de conversa
- Pesquisa e levantamento de informações
- Reuniões
- Produções escritas
- Observações
- Leitura e análise do PPP existente
- Questionários
- Conversas informais com corpo docente e discente, administrativo e apoio escolar.

7.2 RECURSOS MATERIAIS

- Livro de ponto
- Computador
- PPP da Escola
- Mapas estatísticos
- Livros

7.3 RECURSOS HUMANOS

- Corpo docente
- Equipe de apoio e administrativo
- Pais e comunidade
- Corpo discente

VIII ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

O projeto político pedagógico da escola Dom Bosco será acompanhado, avaliado, revisado, alterado re encaminhado e redirecionado pelos sujeitos que compõem a escola utilizando- se dos seguintes procedimentos:

- Reuniões
- Roda de conversa
- Registros escritos
- Depoimentos orais e escritos
- Questionários
- Relatos escritos
- Encontros pedagógicos

IX REFERÊNCIAS

- PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola Dom Bosco;
- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Diário oficial da União 248,23/12/1996;
- Secretaria de Educação do Pará- Ensino Fundamental de 09 anos (Texto Preliminar);
- Rede salesiana de Ação Social- “Cartilha de Dom Bosco”;
- <http://www.cedap.assis.unesp.br> / Tendências Pedagógicas;
- <http://pedagogiaurca.blogspot.com/> Tendências Pedagógicas;

X ANEXOS

BOLETIM, FICHA AVALIATIVA, CADERNETA, RESOLUÇÕES E PROJETOS PEDAGÓGICOS.