

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**EQUIPES MULTIDISCIPLINARES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA
REGIÃO NOROESTE DO PARANÁ: LIMITES E POTENCIALIDADES
NA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03**

CELSO JOSÉ DOS SANTOS

**PARANAVÁÍ
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**EQUIPES MULTIDISCIPLINARES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIÃO
NOROESTE DO PARANÁ: LIMITES E POTENCIALIDADES NA APLICAÇÃO DA
LEI 10.639/03**

Dissertação apresentada por CELSO JOSÉ DOS SANTOS, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes.

Co-Orientador: Prof. Dr. Eduardo David Oliveira.

PARANAVÁÍ
2015

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

(Biblioteca – IFPR, Instituto Federal do Paraná – Campus Paranavaí)

S237e	<p>Santos, Celso José dos, 1969-</p> <p>Equipes Multidisciplinares das Escolas Estaduais da Região Noroeste do Paraná: limites e potencialidades na aplicação da Lei 10.639/03/ Celso José dos Santos. -- Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí, 2015.</p> <p>Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/FAFIPA</p> <p>168 f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes; Co-Orientador: Prof. Dr. Eduardo David Oliveira. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/FAFIPA - Campus Paranavaí - Centro de Ciências Humanas e da Educação – Programa de Pós- Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR</p> <p>1. Educação - Equipes Multidisciplinares. 2. Educação – Lei 10.639/2003. 3. Ensino - Relações Étnico-Raciais. I. Claudinei Magno Magre Mendes. II Eduardo David Oliveira. III. Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí. IV. Título</p> <p>CDD 23.ed. 370</p>
-------	--

Catalogação na publicação: Zineide Pereira dos Santos – CRB 9/1577

CELSO JOSÉ DOS SANTOS

**EQUIPES MULTIDISCIPLINARES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIÃO
NOROESTE DO PARANÁ: LIMITES E POTENCIALIDADES NA APLICAÇÃO DA
LEI 10.639/03**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes (Orientador)
Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí – UNESPAR

Prof. Dr. Eduardo David Oliveira (Co-Orientador)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof^a. Dr^a. Isabela Candeloro Campoi
Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí – UNESPAR

Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva
Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí – UNESPAR

Data de Aprovação:

23/11/2015

Dedico esse trabalho

Ao amor, companheirismo e cumplicidade de minha esposa Elvira e de minha filha Larissa, que souberam entender as minhas ausências, tanto na atribulada e desafiante atuação sindical, quando nos momentos de estudos e de produção desse texto. A vocês muito Axé, e todo o meu amor!

AGRADECIMENTOS

Este espaço é infinitamente pequeno para comportar todos e todas que merecem agradecimentos. Antecipadamente peço desculpas pelas ausências produzidas pelo atribulado momento de conclusão deste trabalho e os lapsos de memória. Tenho a certeza de que este não foi um trabalho individual, ao contrário, é resultado de uma grande travessia marcada por muitas dificuldades e profundas superações. Que só foi possível pela companhia, auxílio, colaboração, orientação, advertência, apoio, cumplicidade de familiares, amigos(as), mestres(as), companheiros e companheiras de travessia a quem só posso dizer obrigado.

Agradeço a oportunidade de existir de modo que meus familiares são parte indispensável desta conquista. De forma especial agradeço *in memoriam* a meu avô, Pedro, à minha tia Cleuza, a meu irmão Hugo e a todos os antepassados conhecidos ou sem registros em minha memória, que são parte de minha ancestralidade.

Agradeço à minha mãe Neuza, ao pai de coração Érico e a todos os familiares que ainda se encontram partilhando comigo esta travessia da Calunga Grande.

À minha Esposa Elvira e minha filha Larissa, a quem dediquei este trabalho.

Aos Mestres que desde a mais tenra infância têm me ensinado a ser quem sou. E mais que letras e números, me ensinaram valores, respeito, democracia e cidadania. Ensinaram-me a lutar pelos meus ideais com a arma mais poderosa: o conhecimento. A todos(as) meus mais profundos e sinceros agradecimentos.

Agradeço imensamente ao Professor Dr. Claudinei Magno Magre Mendes, por ter me acolhido como seu orientando. Agradeço o carinho, a atenção, as orientações e a confiança de que eu poderia concluir este mestrado, com um texto que pudesse engrandecer o Programa e contribuir para a educação paranaense e brasileira. Não sei se consegui, mas tentei.

Agradeço ao Professor Dr. Eduardo David de Oliveira, pela disposição de ser Co-orientador desta dissertação, mesmo a longa distância. Sinto não ter aproveitado mais dos ensinamentos desse jovem e brilhante professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o que certamente enriqueceria ainda mais o resultado desta pesquisa.

Aos Professores Doutor Ricardo Tadeu Caires Silva e Dr^a. Isabela Candeloro Campoi, por terem aceitado o convite de participar da minha Banca de Qualificação e de Defesa. Suas palavras, juntamente com os ensinamentos do Professor Doutor Claudinei Magno Magre Mendes e do Professor Doutor Eduardo David de Oliveira, possibilitaram produzir um texto aprimorado.

À Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí (UNESPAR) e aos doze Doutores e Doutoradas que com ousadia constituíram o PPIFOR. Obrigado pela oportunidade ao professor Dr. Adão Aparecido Molina, ao professor Dr. Claudinei Magno Magre Mendes, à professora Dr^a. Conceição Solange Bution Perin, ao professor Elias Canuto Brandão, à professora Dr^a. Fátima Aparecida de Souza Francioli, à professora Dr^a. Isabela Candeloro Campoi, à professora Dr^a. Lucila Akiko Nagashima, à professora Dr^a. Márcia Regina Royer, à professora Dr^a. Marilene Mieko Yamamoto Pires, ao professor Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva, ao professor Dr. Renan Bandeirante Araújo, e à professora Dr^a. Shalimar Calegari Zanatta.

Aos colegas, companheiros(as) e amigos(as) de estudo, desde os tempos longínquos aos atuais, do ensino fundamental ao superior, da educação e do direito, das especializações e das formações continuadas, com os quais partilhei ensinamentos. Em especial aos Mestres e Mestras (Adriana, Angelina, Bruna, Cleber, Divaldo, Fabiano, Flávio, Helen, Marcos, Maria e Silvana), com quem compartilhei a primeira turma do Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí (UNESPAR).

Agradeço aos companheiros e companheiras da ANPIR, da APP-Sindicato, do IPAD BRASIL, do FPEDER-PR, da CADARA, dos Coletivos de Combate ao Racismo, enfim, do Movimento Negro, com quem pude ombrear batalhas contra o racismo, velado ou explícito, institucionalmente arraigado em nossa sociedade, que produz

cotidianamente preconceito e discriminação, ódio e opressão, violência, intolerância e mortes.

Aos amigos e amigas no movimento sindical, particularmente da CUT e da CNTE, pela eterna disposição de luta em favor da classe trabalhadora.

Ao Ministério Público do Paraná, por intermédio do CAOPJDH e do NUPIER, que em sua atuação como guardião da lei tem acompanhado a aplicação da Lei 10.639/03 na educação paranaense. Um procedimento que serviu como fonte desta pesquisa.

À SEED por meio do DEDI/CERDE e do NRE de Paranavaí, que disponibilizaram informações institucionais que me permitiram concluir o presente trabalho.

Por fim, quero concluir agradecendo aos colegas de trabalho na Escola Pública, e aos combatentes amigos e amigas da APP-Sindicato, que há muito fazem parte da minha jornada, pelos ensinamentos, partilha de sonhos, esperanças e lutas. Principalmente neste momento em que vivenciamos a tirania, a truculência, a agressão física, simbólica da educação e dos educadores paranaenses por parte do (des)governador do Paraná. Que os tiranos de plantão saibam que não serão bombas, balas, e canhões que esmorecerão nossa disposição de continuar a lutar pela transformação da escola pública e da nossa sociedade.

NO MEIO DO CAMINHO

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha **uma greve** no meio do caminho
tinha uma **segunda greve**
no meio do caminho tinha uma pedra.
Pedra não, tinha bombas, balas de borracha,
gás lacrimogêneo, cães, helicópteros, violência,
massacre.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha um tirano, atirando covardemente **pedras**,
nos educadores paranaenses.
Tinha uma **bomba** no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma **bomba**.
**Mas apesar do atirador de bombas, hoje é
novo dia.**

Poema de Carlos Drummond de Andrade (2015)
adaptado por Celso Santos.

SANTOS, Celso José dos. **Equipes Multidisciplinares das Escolas Estaduais da Região Noroeste do Paraná**: limites e potencialidades na aplicação da lei 10639/03. 168 folhas. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes. Co-Orientador: Prof. Dr. Eduardo David Oliveira. Paranavaí, 2015.

RESUMO

Essa pesquisa registra os limites e potencialidade das Equipes Multidisciplinares instituídas nas unidades escolares de educação básica da Rede Estadual Pública de Educação no Noroeste do Paraná, como mecanismo de política pública de ação afirmativa educacional voltada para dar efetividade à Lei 10.639/03 e à Educação das Relações Étnico-Raciais. Foi desenvolvida sob o olhar de um pesquisador participante, militante sindical e do movimento social negro. A análise desse objeto iniciou com o processo histórico que produziu exclusão e o grave quadro de vulnerabilidade educacional da população negra, bem como processo de conquista de políticas públicas de ações afirmativas educacionais em favor da população negra paranaense, que culminaram na instituição das Equipes Multidisciplinares. O cerne da investigação, a partir do estudo de caso das equipes multidisciplinares do município de Paranavaí, possibilitou identificar elementos de limitação e de potencialidades dessas Equipes Multidisciplinares. O método de pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica e de estudo de caso, contou com uma farta documentação obtida pelo Ministério Público do Paraná que desencadeou um Processo Administrativo para monitoramento da implementação da Lei 10.639/03 na educação paranaense, bem como junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Paranavaí, às Unidades Escolares, cujas Equipes foram investigadas e junto aos movimentos sociais afetos a essa causa. Numa abordagem interdisciplinar e multicultural crítica, o objeto foi investigado a partir de um referencial teórico articulando uma perspectiva histórica, crítica e multicultural, tendo a raça e classe como categorias fundantes no processo de formulação de políticas públicas educacionais para a população negra.

Palavras-chave: Equipes Multidisciplinares; Lei 10.639/2003; Ensino; Relações Étnico-Raciais

SANTOS, Celso José dos. **Multidisciplinary Teams of Schools State of Northwest Paraná Region**: limits and potentials in law enforcement 10639/03. 168 pages. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná – Campus Paranavaí. Advisor: Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes. Co-Advisor: Prof. Dr. Eduardo David Oliveira. Paranavaí, 2015.

ABSTRACT

The present research traces the limits and potentiality of the Multidisciplinary Teams implemented in the State Public System in Northwest of Paraná, to be used by the basic education school units as a mechanism of affirmative action policy aimed to make the Law 10,639/03 and the education of Ethnic-Racial Relations more effective. The study was developed from the perspective of a researcher who is a labor activist and member of the black social movement. The analysis of this subject began with the historic overview of the process of exclusion and extremely vulnerable educational framework directed to black population as well as the trajectory to achieve public policies and affirmative educational actions in order to benefit black students in Paraná, resulting in Multidisciplinary Teams implementation. The core of this investigation started with a case study of Paranavaí multidisciplinary study teams, making possible to identify barriers and potential elements of this Multidisciplinary Teams. The research used qualitative and document analysis, literature review and case study methodologies, featuring an extensive documentation provided by the Public Ministry of Paraná which triggered an administrative process to monitor the way Law 10.639/03 was implemented all over the state education system as well as in the Ministry of Education of Paraná (SEED), the Regional Education Center (NRE) of Paranavaí, school units - where teams were subject of this investigation - and social movements related to this cause. Under an interdisciplinary and multicultural critical approach, the subject was investigated from a theoretical framework articulating a historical, critical and multicultural perspectives, considering race and class categories as founders in the process of formulating educational policies directed to black populations.

Key words: Multidisciplinary teams; Law 10.639/2003; Education; Ethnic-Racial Relations

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	População residente, por cor ou raça, nos 20 maiores municípios do Paraná em população negra – 2010	26
Tabela 02	População livre e escravizada, considerada em relação aos sexos, raça e instrução, Império do Brasil – 1872	40
Tabela 03	Distribuição da população estrangeira por Estados do Sudeste e regiões do País – 1872-1920	43
Tabela 04	O Paraná no Recenseamento do Império do Brasil, por raça, instrução e nacionalidade – 1872	63
Tabela 05	População residente, por cor ou raça, segundo situação do domicílio – Brasil, Região Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul – 2010....	74
Tabela 06	Percentual da população com 15 anos ou mais, por cor ou raça e faixa etária, segundo condição de escolaridade – Brasil, Sul, Paraná – 2001 e 2013	79
Tabela 07	Frequência líquida percentual da população que frequenta escola ou creche em idade adequada, Brasil, Paraná – 2001 e 2013	80
Tabela 08	Percentual da população com 15 anos ou mais de idade, segundo cor ou raça e faixa de anos de estudo concluído, Brasil, Região Sul e Paraná, 2001 e 2013	83
Tabela 09	População residente, por cor ou raça, segundo as mesorregiões – Paraná – 2010	86
Tabela 10	População residente, por cor ou raça, nas microrregiões da mesorregiões Noroeste Paranaense – Paraná – 2010	86
Tabela 11	População residente, por cor ou raça, segundo as Microrregiões Paranaenses – Paraná – 2010	87
Tabela 12	População residente, por cor ou raça, segundo municípios da microrregião de Paranavaí – Paraná – 2010	87
Tabela 13	Composição das Equipes Multidisciplinares para o ano de 2014	93
Tabela 14	Mapa da constituição das Equipes Multidisciplinares da Rede Estadual Pública do Paraná – 2010	98

Tabela 15	Mapa da constituição das Equipes Multidisciplinares da Rede Estadual Pública do Paraná e Escolas Conveniadas – 2013	99
Tabela 16	Equipes Multidisciplinares – Rede Estadual Pública do Paraná	103
Tabela 17	Número de turmas, matrículas, professores, funcionários e direção/equipe técnico-pedagógica e integrantes das equipes multidisciplinares das Escolas Estaduais de Paranavaí – 2015	107
Tabela 18	Tabela 18 – Existência de Equipes Multidisciplinares, PPP, Formação Continuada, Eventos e Materiais Didáticos sobre a lei 10,639/03 nas escolas estaduais de Paranavaí – 2014.....	108
Tabela 19	Composição das equipes multidisciplinares de Paranavaí, por segmento – 2014	109
Tabela 20	Formação Continuada em ERER para a Equipes Multidisciplinares de Paranavaí, participantes e instituições – 2014	111
Tabela 21	Eventos relativos à ERER e ao Ensino de História e Cultura Afro desenvolvidos pelas Escolas Estaduais de Paranavaí – 2014	112

LISTA DE FIGURA E GRÁFICOS

Figura 01	Cartaz do Seminário Estadual Por Uma Escola Sem Racismo	72
Gráfico 01	Taxa de analfabetismo da população brasileira, branca e negra, com 15 ou mais anos de idade, entre 1992 e 2013	74
Gráfico 02	Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade entre 1992 – 2009	75
Gráfico 03	Taxa de frequência líquida, Ensino Médio (15 a 17 anos), entre 1992 a 2009	76
Gráfico 04	Taxa de desigualdade líquida entre brancos e negros de 15 a 17 anos no ensino médio entre 1992 a 2009	76
Gráfico 05	Taxa de frequência líquida, Ensino Superior (18 a 24 anos), segundo as faixas etárias – 1992 a 2009	77
Gráfico 06	Taxa de desigualdade líquida entre brancos e negros de 18 a 24 anos no ensino superior entre 1992 a 2009	77
Gráfico 07	Percentual da população com 15 anos ou mais, por cor ou raça, analfabetos – Brasil e Paraná em 2001 e 2013	80
Gráfico 08	Frequência líquida percentual da população que frequenta escola ou creche em idade adequada, Brasil, Paraná – 2001 e 2013	81
Gráfico 09	Variação da frequência líquida percentual da população branca e negra que frequenta escola em idade adequada, Brasil, Paraná entre 2001 e 2013	82
Gráfico 10	Taxa de desigualdade líquida percentual entre a população negra e branca que frequenta escola em idade adequada – Brasil, Paraná – 2001 entre 2013	83
Gráfico 11	Percentual de representantes por segmento nas equipes multidisciplinares de Paranavaí – 2014	109
Gráfico 12	Percentual de contribuição em número de pessoas envolvidas por escola – 2014	110
Gráfico 13	Oferta de Formação Continuada para a Equipes Multidisciplinares de Paranavaí em ERER, por instituição – 2014	112
Gráfico 14	Eventos realizados pelas Escolas Estaduais de Paranavaí – 2014	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Associação Comercial do Paraná.
ANPIR	Associação Negritude de Promoção da Igualdade Racial.
APP-SINDICATO	APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros.
CAOPDH	Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Direitos Humanos do Ministério Público do Paraná.
CAOPJDH	Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Proteção aos Direitos Humanos.
CEE	Conselho Estadual de Educação.
CEDR	Comite para a Eliminação da Discriminação Racial.
CERD	Coordenação de Educação das Relações Étnico-Raciais e Diversidade.
CERDE	Coordenação de Educação das Relações Étnico-Raciais e Diversidade Etnico-Racial.
CF	Constituição Federal.
CNCDR	Coletivo Nacional de Combate à Discriminação Racial.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CNT's	Comunidades Negras Tradicionais.
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
CONSEPIR	Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial.
CPICT/PR	Conselho Estadual de Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais do Estado do Paraná.
CRQ's	Comunidades Remanescentes de Quilombos.
CUT	Central Única dos Trabalhadores.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais.
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

DEDI	Departamento da Diversidade.
EHCAAI	Ensino de História e Cultura Afro-brasileira Africana e Indígena
EM	Equipes Multidisciplinares.
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais.
FAFIPA	Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí.
FIEP	Federação das Indústrias do Estado do Paraná.
FNB	Frente Negra Brasileira.
FPEDER-PR	Fórum Estadual Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná.
GT	Grupo Trabalho.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IPAD BRASIL	Instituto de Pesquisa da Afrodescendência.
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
MD	Memoral Descritivo.
MN	Movimento Negro.
MSN	Movimento Social Negro.
MPPR	Ministério Público do Paraná.
NEN	Núcleo de Estudos Negros.
NEREA	Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência.
NRE	Núcleo Regional de Educação.
NUPIER	Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico Racial.
PA	Plano de Ação.
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional.
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
PPIFOR	Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar
PTP	Plano de Trabalho Docente.
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná.
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
TEM	Teatro Experimental do Negro.
UHC	União dos Homens de Cor.
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná.
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	18
2.	ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO NEGRA	32
2.1.	ESCRAVISMO CRIMINOSO E A EXCLUSÃO DA POPULAÇÃO NEGRA ..	37
2.2.	EXCLUSÃO EDUCACIONAL E LUTAS SOCIAIS DA POPULAÇÃO NEGRA	47
2.3.	LEI 10639/03: PONTO DE CHEGADA E DE PARTIDA	55
3.	O PARANÁ E A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA	61
3.1.	PARANÁ: UM BRASIL DIFERENTE	62
3.2.	APP-SINDICATO E O MOVIMENTO NEGRO NA LUTA POR UMA ESCOLA SEM RACISMO	66
3.3.	VULNERABILIDADE EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO NEGRA	73
4.	EQUIPES MULTIDISCIPLINARES E A EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03	85
4.1.	MARCOS LEGAIS DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES	89
4.2.	AÇÕES INSTITUCIONAIS EM FAVOR DA LEI 10.639/03 NO PARANÁ.....	95
4.3.	MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES	104
4.3.1.	Pesquisa do Ministério Público sobre a Lei 10.639/03 no Paraná	106
4.3.2.	Os Planos de Ação das Equipes Multidisciplinares	114
4.3.3.	Os Memoriais Descritivos das Equipes Multidisciplinares	119
4.3.4.	Refletindo sobre os múltiplos olhares às Equipes Multidisciplinares.....	136
5.	CONCLUSÃO	140
	REFERÊNCIAS	147
	ANEXOS	159
	ANEXO I – QUESTIONÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 – ESCOLAS	160
	ANEXO II – CARTA NEGRA DE TOLEDO DO FPEDER-PR	163

1 INTRODUÇÃO

Este texto, sendo resultado de uma pesquisa engajada, é carregado de palavras da sabedoria ancestral de meu avô Pedro Laurindo dos Santos. Um homem que vivenciou as dificuldades de ser negro, pobre, nordestino, que mesmo sem acesso ao mundo das letras viu na educação uma arma poderosa para ascensão social, para reconhecimento e superação das condições de vida da família.

Suas palavras sempre ecoaram em minha trajetória. Palavras singelas, porém com a força de um guerreiro, que me fazem lembrar Nelson Mandela (Madiba), outro homem negro, sábio, guerreiro, que enfrentou o *apartheid*¹ e, em 2003, num discurso na Universidade do Witwatersrand, em Johannesburgo, África do Sul, numa palestra para alunos e professores, proferiu uma das frases mais célebres sobre o valor da educação: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (PENSADOR, 2015a, p. 01).

Em minhas andanças descobri, depois de muitos percalços, militância e reflexões, as marcas do racismo, nem sempre explícitas, que produziram obstáculos em minha jornada. Tenho a consciência de que tais reflexões não surgiram da noite para o dia, mas foram crescendo comigo ao longo dos anos, dos obstáculos superados, dos estudos e do bom combate.

Aprendi que somos descendentes dos sobreviventes da criminosa travessia da Calunga Grande². Portanto, as dificuldades não podem nos esmorecer. Ao contrário, devem nos impulsionar para dignificar as lutas dos nossos antepassados, que sobrevivem em nós. Ao mesmo tempo, devemos, com ginga, produzir o movimento que transforme a vida dos que trilham a mesma jornada e possuem feridas do racismo criminoso de cada dia.

¹ “O apartheid termo africâner que quer dizer separação, surgiu oficialmente na África do Sul em 1944, e serve para designar a política de segregação racial e de organização territorial aplicada de forma sistemática a aquele país, durou até 1990. O objetivo do apartheid era separar as raças no terreno jurídico (brancos, asiáticos, mestiços ou negros), estabelecendo uma hierarquia em que a raça branca dominava o resto da população e, no plano geográfico, mediante a criação forçada de territórios reservados: os Bantustanes” (PACIEVITCH, 2015, p. 01).

² Calunga Grande é uma expressão utilizada para representar o grande mar. É uma alusão ao oceano atlântico que serviu de cemitério para muitos escravizados africanos durante as travessias dos navios negreiros.

A conquista da poderosa arma para transformar o mundo começou nos ensinamentos em casa, com os incentivos de “estude para ser alguém na vida”. Na educação formal, que iniciou aos seis anos quando ingressei na Escola Stela Maris, hoje Escola Santa Terezinha, situada num bairro da periferia em Paranavaí, direto no primeiro ano, pois naquela época a pré-escola era um privilégio de pouquíssimos.

Dos dez aos dezessete anos estudei no Colégio Estadual de Paranavaí, onde concluí o 1º e o 2º Grau, hoje Ensino Fundamental e Médio. Só precisei estudar no período noturno aos dezesseis anos, já no segundo ano do 2º Grau, quando ingressei no mercado de trabalho. O que posso considerar um privilégio, se comparado com os amigos de infância, que desde muito cedo abandonaram os estudos para trabalhar. Isso graças ao incentivo do meu avô para priorizar os estudos.

Aos dezessete anos, em 1987, ingressei na Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA), no Curso de Ciências 1º Grau. Um curso de Licenciatura de curta duração, destinado à formação docente para ministrar aulas de Ciências e Matemática para o ensino fundamental, concluído, com honra ao mérito, em 1989. Em 1990 já havia concluído habilitação em Matemática, passando a ter Licenciatura Plena.

Em 1992 fui aprovado no concurso para o Magistério Estadual e não titubeei, escolhi a nobre profissão de professor, por acreditar que esse espaço serviria para ascender socialmente e para mudar o mundo. Mas percebi, logo cedo, que para a educação mudar o mundo era preciso transformar também a escola e os educadores. Essa convicção me levou à atuação sindical e ao engajamento em diversas lutas sociais, dentre as quais o combate ao racismo e outras formas de preconceitos e opressões. Quanto mais me envolvia, mais a necessidade de conhecimento surgia. Fiz pós-graduação em Matemática, cursei Direito, especializei-me em Direito Público do Estado. Tudo pela inquietação de que era preciso saber mais para transformar mais.

Na carreira docente e no processo de formação continuada integrei a primeira turma do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)³, desenvolvido pela

³ O PDE é uma política pública do Estado do Paraná criado pela Lei Complementar 103/04 e regulamentado pela Lei Complementar nº 130/10 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, por meio de uma proposta de formação continuada que propicia atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, condições de atualização e aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos, permitindo a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças na escola.

Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) como parte integrante da carreira do magistério paranaense. Essa experiência me permitiu retomar a vivência acadêmica, a dedicação aos estudos, à pesquisa e à reflexão, exercitando a condição de professor pesquisador, mesmo na educação básica. Tendo trabalhado a relação entre a Matemática e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a partir dos jogos matemáticos africanos da família Mancala. O que, inclusive, serviu de base para minha pesquisa na Especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira, Educação e Ações Afirmativas no Brasil, realizada numa rara oportunidade de articulação entre o Movimento Negro, por meio do Instituto de Pesquisa da Afrodescendência o Instituto de Pesquisa da Afrodescendência (IPAD BRASIL) e a Academia, pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

Além dos momentos de formação acadêmica (inicial e continuada), minha trajetória foi marcada por uma profunda vivência e formação militante: em grupos de jovens, associações de moradores, movimentos culturais, sociais, sindicais e negro. Minha trajetória em debates étnico-raciais iniciou junto com minha vivência sindical no início dos anos 90, quando participei da tentativa de criar uma organização negra em Paranavaí. Em 1993 quando fui eleito dirigente estadual da APP-Sindicato dos trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), tive a oportunidade de participar da criação do Coletivo contra a Discriminação Racial e de Gênero da APP-Sindicato, hoje subdividido em: Coletivo de Combate ao Racismo, Coletivo Feminista e o Coletivo de Combate à Homofobia; bem como da formação do Coletivo Nacional de Combate ao Racismo “Dalvani Lellis” da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Na caminhada pela transformação de pautas militantes em políticas públicas, participei da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília-DF, em 1995, que exigia o fim do racismo; ações urgentes do Estado contra as desigualdades raciais; e melhoria das condições de vida da população negra. Essa marcha desencadeou o processo de constituição do Grupo de Trabalho Interministerial que iniciou a formulação de ações afirmativas em favor da população negra pelo Estado Brasileiro.

Participei do Coletivo Nacional de Combate à Discriminação Racial (CNCDR) da Central Única dos Trabalhadores (CUT), hoje transformado em Secretaria Nacional de Combate ao Racismo. Nessa militância sindical e social tenho participado da articulação de lutas sindicais dos trabalhadores em educação com demandas

históricas do Movimento Social Negro (MSN) pela superação da invisibilidade da população negra na educação, do mito da democracia racial, das discriminações étnico-raciais, bem como do combate ao racismo. Em 2005, participei da criação da Associação Negritude de Promoção da Igualdade Racial (ANPIR), como forma de ampliar a atuação do Movimento Negro na região de Paranavaí, para além da educação.

Já sob a égide da Lei 10.639/03, participei dos encontros de Educadores Negros e Negras do Paraná, da constituição e dos Encontros anuais do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná (FPEDER-PR). Inclusive pude representar os Fóruns Étnico-Raciais da Região Sul na Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA) ligada ao MEC. Atualmente integro o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Paraná, representando a APP-Sindicato, e coordeno o Coletivo Estadual de Combate ao Racismo da mesma Entidade.

Imerso nessa efervescência de estudos, debates e militância sobre igualdade racial, combate ao racismo e ações afirmativas, fui selecionado para participar da primeira turma do Programa de Pós-graduação em Ensino, com concentração em Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí (UNESPAR).

Foi nesse percurso de duas décadas de articulação entre o Coletivo de Combate ao Racismo da APP-Sindicato, o Movimento Negro e os/as educadores/as paranaenses que desenvolvi esta investigação como um pesquisador participante e militante, ciente dos desafios e comprometido com o desenvolvimento de um trabalho significativo para a educação paranaense. É a travessia de um corpo negro que busca desvendar os mistérios presentes no território de sua experiência e no território de sua cultura, como nos ensina Oliveira (2007) ao descrever o *Itinerário de uma experiência*, em sua obra *Filosofia da Ancestralidade*:

Antes de mais, o corpo é chão. Mais que o território da experiência, o corpo é o território da cultura. É nele que se movimenta o tempo da ancestralidade (Corpo Ancestral) e dele emerge uma Ética do Corpo. O corpo é uma singularidade é uma estrutura ao mesmo tempo. Aqui o corpo não é pensado. Tudo é pensado através do corpo. Há uma filosofia do corpo por assim dizer. Uma filosofia que por ser corpo comporta-se como ética. A ética é um modo de educação dos corpos. Autonomia do corpo. Auto-poiéses do corpo negro tecendo seu próprio destino. O corpo é tudo e cada parte. É preciso penetrar o segredo do

corpo para acompanhá-lo por tudo e em cada chão. Exu é o dono do corpo. O seu segredo (OLIVEIRA, 2007, p. 313).

Buscando desvendar o todo e a parte, como um corpo, assim se desenvolveu esta pesquisa sobre política pública de ação afirmativa de natureza educacional, étnico-racial, voltada para a superação da desigualdade racial em relação à população negra. Como já assinalado, desenvolvida por um pesquisador negro, militante do movimento social negro, dirigente sindical da área da educação, professor da educação básica, com mais de vinte e três anos de experiência profissional.

Esta apresentação do pesquisador se faz necessária tendo em vista tratar de uma pesquisa engajada, desenvolvida por um pesquisador militante. E que se reveste de cunho científico tal qual uma pesquisa realizada por alguém alheio à matéria investigada. Compreendendo que não há neutralidade neste processo, uma vez que qualquer pesquisador imprimirá o olhar de suas vivências, tanto no processo quanto na avaliação do resultado, como nos ensina Brandão (1999), o comprometimento pessoal do pesquisador com sua pesquisa conduz a uma investigação com maior profundidade, “[...] só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, quando através de um envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal entre pesquisador e aquilo ou aquele que investiga” (BRANDÃO, 1999, p. 08).

Um observador participante interage com o grupo, a comunidade, a sociedade ou objeto que se predispõe a estudar de forma viva. Não como alguém alheio aos acontecimentos, mas como quem, por sua história de vida, impregna a pesquisa com suas vivências. Ao mesmo tempo em que o encantamento do trabalho de Oliveira (2007) que utiliza a lente da semiótica para enxergar os ensinamentos da Capoeira Angola e outras vertentes, brilhantemente traduzidos na obra *Semiótica do Encantamento culturais de matriz africana*, possibilita o desafio de um novo modo de “fazer pesquisa”, que perceba não apenas nas palavras, mas no movimento, presente nas culturas africanas e indígenas, um novo modo de investigar os fenômenos sociais.

Para Oliveira (2007) a semiótica:

[...] nasce da experiência de matriz africana que encontra na capoeira angola seu território de síntese. Como semiótica esta experiência é desterritorializada para emergir como um regime de signos que se movimenta através do *mistério*, da *vertigem* e da *magia*, e que encontra na *máscara* a metáfora da cultura, no corpo e no mito o

movimento e a estrutura, e na saudade o sentimento mobilizador de ancestralidade. Semiótica do Encantamento é, pois, um instrumento para *por-se-a-si-mesmo-como-valioso* e desde aí encontrar o Outro (OLIVEIRA, 2007, p. 231 - 232, **grifos do autor**).

E é com um novo modo de olhar, que valoriza o movimento, presente nas relações étnico-raciais, vivenciado por um pesquisador militante, que se inicia esta dissertação. A breve apresentação da história de vida deste pesquisador permitirá uma maior compreensão do modo de realização e obtenção dos resultados da pesquisa realizada. Um modo interdisciplinar, não por um “modismo”, mas identificado com o movimento de vida do pesquisador que, alia sua formação acadêmica multidisciplinar, às suas diversas dimensões de vivências (profissional, social, familiar, entre outros), interligadas com os múltiplos aspectos presentes e identificados nesta pesquisa.

Acerca da relação entre a vivencia do pesquisador e sua pesquisa, Oliveira (2008), registrando o pensamento do sociólogo Charles Wrigth Mills, afirma que ela deve ser deve ser valorizada.

Uma questão fundamental se refere às relações entre o tema eleito para a pesquisa e a vida do pesquisador. ‘Os pensadores mais admiráveis’ – ensina o autor – ‘não separam seu trabalho de suas vidas. Encaram ambos demasiado a sério para permitir tal dissociação, e desejam usar cada uma dessas coisas para o enriquecer da outra’. Ademais, promover a consonância entre pesquisa e biografia é altamente estimulante, pois atribui vida ao estudo, retirando da produção intelectual poeiras de artificialismo, que recobrem parte da pesquisa acadêmica ou, senão isso, que acabam contribuindo para a representação social da universidade como redoma, imagem que ainda encontra ressonância no conjunto da sociedade. Um cuidado, todavia, parece necessário: a reiteração mecânica da experiência pode levar ao conformismo, à reprodução da mesmice diante de situações completamente diversas. Por isso, previne o autor, convém manter uma relação ambígua com a experiência: ‘ser ao mesmo tempo confiante e cético; essa a marca do trabalhador maduro’. Resumidamente: a incorporação da experiência vivida pode conferir alma à pesquisa, mas ceder às verdades cristalizadas, a fórmulas vulgares, a esquemas reducionistas, mesmo que supostamente didáticos, tudo isso pode trazer o resultado inverso, o da mortificação (OLIVEIRA, 2008, p. 19).

Conheça o pesquisador e conhecerá a pesquisa que o mesmo desenvolveu – no tempo e nas condições históricas que foi possível materializá-la. É a partir dessa compreensão que nesta introdução se apresentou fragmentos da experiência militante

e acadêmica deste pesquisador, de modo a possibilitar sua estreita identificação com a investigação realizada.

Cabe destacar que a militância e a pesquisa não são incompatíveis, ao contrário, podem estar intrinsecamente relacionadas. Seja ao se desenvolver uma pesquisa que busca a simples compreensão de fenômenos relacionados, positiva ou negativamente, com as convicções do pesquisador, que tanto podem levar à consolidação ou alteração dessas convicções. Seja nas situações em que o desenvolvimento da pesquisa transcende a simples busca pela compreensão e é capaz de produzir conhecimentos que impulsionem a transformação da realidade.

É o caso desta pesquisa, que além de identificada com a realidade do pesquisador, investiga uma política pública forjada numa longa trajetória de um incontável número de militantes que lutaram e lutam pela promoção da igualdade racial no Paraná, pelo combate ao racismo e outras formas de preconceitos e discriminações.

De início, a pretensão era abraçar o universo das ações afirmativas educacionais, mas, durante a caminhada, deparando-me com as “pedras no caminho”, como dizia Drummond e nos ensinamentos de Cora Coralina, houve a compreensão de que esse abraço precisaria ser mais aconchegante, delimitado. Era preciso focar nas ações afirmativas educacionais em favor da população negra paranaense. Ainda assim o mundo estava imenso. A decisão foi abraçar uma experiência de ação afirmativa institucional na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná.

O objeto da pesquisa centrou-se, então, no instrumento coletivo de política pública de ação afirmativa voltado para dar efetividade à Lei 10.639/03 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (DCNERER). Tal instrumento foi denominado de Equipes Multidisciplinares (EM) e surgiu a partir da Deliberação 04/06 do Conselho Estadual de Educação que estabeleceu normas complementares às DCNERER.

O caminhar possibilitou a identificação de antecedentes históricos que levaram ao grave quadro de vulnerabilidade educacional em que se encontra a população negra, mesmo após a adoção de políticas públicas de ação afirmativa educacional tendente a reverter o quadro identificado. A análise da constituição e implementação dessa política pública identificou limites e as potencialidades das EM como um efetivo

instrumento de implementação da Lei 10.639/03 na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná.

Na tentativa de abraçar todas as Equipes do Paraná, foi percorrido o caminho institucional de busca junto às SEED de informações sobre a criação, implantação e atuação das EM nas escolas públicas do Paraná. Um caminho longo, já que somente quase no fim da jornada, em julho de 2015, foi obtido acesso aos registros institucionais, aos arquivos dos planos de ações, relatórios de atividades realizadas, sistematizados em forma de memoriais descritivos, os quais se tornaram elementos fundamentais para a investigação.

Registre-se que o acesso aos arquivos digitais disponíveis no sistema da SEED acerca das Equipes Multidisciplinares de todo o Estado do Paraná, 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE), só pode ser realizado em Curitiba-PR, sob a supervisão de um integrante da Coordenação de Educação das Relações Étnico-raciais e Diversidade (CERDE), ou em cada NRE, apenas das EM de sua jurisdição.

O tempo escasso para concluir a jornada impediu um caloroso abraço em todas as EM das 2.148 unidades escolares do Paraná⁴. Diga-se de passagem, que essa ousadia pensada inicialmente exigiria uma força tarefa de pesquisadores e um tempo mais elástico que a duração deste mestrado permite. Tanto pelo tempo quanto pela quantidade de informações a serem analisadas foi preciso, então, delimitar uma amostragem significativa e representativa do conjunto das EM paranaenses.

Nessa caminhada complexa e desafiadora foi preciso decidir o caminho a trilhar para concluir a jornada, como encantadoramente nos ensina Cora Coralina, “Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar, porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir” (PENSADOR, 2015b, p. 01).

O desafio me fez perceber que, muitas vezes, o que se busca está bem mais próximo que se imagina. Uma observação da densidade demográfica e da representação da população negra no Estado do Paraná identificada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo 2010, em seus 399 municípios, agrupados em microrregiões e mesorregiões, permitiu concluir que a amostragem investigada recairia sobre as Equipes Multidisciplinares existentes no Município de

⁴ Esse número de escolas foi obtido no portal da SEED, no endereço eletrônico <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/>>.

Paranavaí⁵, pela representatividade demográfica da população negra e por conter uma amostra das EM do Paraná superior a 0,5% (meio por cento), suficiente para possibilitar um olhar panorâmico sobre a região Noroeste do Paraná.

Com a amostra definida, concentramos a busca de informações no NRE de Paranavaí, que com agilidade nos forneceu os dados solicitados. Acrescentando a investigação para ampliar a qualidade da análise obtivemos acesso ao Procedimento Administrativo MPPR-0046.14.000922-9, instaurado pelo Ministério Público do Paraná (MPPR) por meio do Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (NUPIER), que integra o Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Proteção aos Direitos Humanos (CAOPJDH). Procedimento este destinado a acompanhar a fiscalização do cumprimento da Lei 10.639/2003 nas escolas do Estado do Paraná, que contém um conjunto de documentos, dentre os quais um modelo de questionário aplicado nas unidades escolares (públicas e privadas) do Paraná⁶, sobre a implementação da Lei 10.639/03, inicialmente para os 20 (vinte) municípios paranaenses com maior contingente populacional negro (Tabela 1). Embora, tal levantamento tenha sido realizado em todas as unidades escolares do Estado do Paraná (estaduais, municipais e privadas).

Tabela 01- População residente, por cor ou raça, 20 maiores municípios do Paraná em concentração de população negra – 2010

Unidade da Federação e Município	Cor ou raça							Sem declaração
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Negros	Indígena	
41 - Paraná	10.444.526	7.344.122	330.830	123.205	2.620.378	2.951.208	25.915	76
4106902 - Curitiba - PR	1.751.907	1.381.938	49.978	23.138	294.127	344.105	2.693	33
4113700 - Londrina - PR	506.701	356.542	21.791	17.448	110.305	132.096	610	5
4115200 - Maringá - PR	357.077	252.951	12.127	13.066	78.542	90.669	391	-
4108304 - Foz do Iguaçu - PR	256.088	162.593	9.170	3.550	80.366	89.536	406	3
4104808 - Cascavel - PR	286.205	200.776	7.411	2.516	75.131	82.542	368	3
4105805 - Colombo - PR	212.967	139.635	8.275	1.160	63.443	71.718	447	7
4125506 - São José dos Pinhais - PR	264.210	193.901	8.007	1.739	60.222	68.229	335	6
4119905 - Ponta Grossa - PR	311.611	244.813	8.629	1.514	56.099	64.728	555	1
4109401 - Guarapuava - PR	167.328	116.204	4.780	1.102	44.789	49.569	453	-
4118204 - Paranaguá - PR	140.469	91.159	4.228	1.104	43.762	47.990	215	1
4101408 - Apucarana - PR	120.919	81.256	4.497	1.886	33.115	37.612	165	-
4100400 - Almirante Tamandaré - PR	103.204	66.865	4.064	402	31.687	35.751	186	-
4127700 - Toledo - PR	119.313	82.467	3.474	1.029	32.269	35.743	74	-
4126256 - Sarandi - PR	82.847	46.245	4.201	802	31.527	35.728	72	-
4101804 - Araucária - PR	119.123	83.200	3.863	865	31.022	34.885	172	1
4119152 - Pinhais - PR	117.008	81.898	4.170	826	29.962	34.132	152	-
4128104 - Umuarama - PR	100.676	65.857	3.801	1.771	29.149	32.950	98	-
4103701 - Cambé - PR	96.733	63.697	4.213	879	27.845	32.058	99	-
4118402 - Paranavaí - PR	81.590	49.157	3.722	1.669	26.969	30.691	73	-
4119509 - Piraquara - PR	93.207	63.656	3.592	365	25.366	28.958	226	2

Fonte: Dados do universo do Censo Demográfico 2010. (Grifo nosso)

Obs. Tabela organizada pelo MPPR no Procedimento Administrativo MPPR-0046.14.000922-9

⁵ Sobre a definição desta amostragem observar as Tabelas na seção nomeada “Da teoria à prática: atuação das equipes multidisciplinares efetivação da Lei 10.639/03”.

⁶ Ver no Anexo I.

A documentação constante no citado procedimento contribuiu como fonte e como instrumento metodológico nesta pesquisa, pois possibilitou confrontar informações colhidas diretamente no sistema da SEED, a partir dos Planos de Ações (PA) e Memoriais Descritivos (MD) das ações desempenhadas pelas EM, com documentos obtidos pelo MPPR.

Para a avaliação qualitativa das EM foi utilizado, subsidiariamente, o questionário semiestruturado formulado e aplicado institucionalmente pelo MPPR junto às escolas públicas estaduais do Município de Paranavaí, que possibilitou um verdadeiro Raio X da implantação da Lei 10.639/03 no Município e, por conseguinte na Região Noroeste do Estado do Paraná. Dada a precisão e abrangência do questionário, este pesquisador entendeu desnecessário a aplicação de novo questionário, mesmo por que as informações constantes do Procedimento do MPPR, são de domínio público e ainda não foi divulgada qualquer análise científica sobre as informações coletadas.

Além desses instrumentos, foi realizada uma ampla pesquisa bibliográfica e documental acerca das EM, utilizando fontes diversificadas, de modo a compreender a natureza, os limites e as potencialidades das EM como instrumento de política pública afirmativa de implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de EREER na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná.

Observa-se que na história da educação durante muito tempo se recorreu às fontes oficiais escritas, como legislação e atos do poder executivo, discussões parlamentares, relatórios escritos por autoridades, pois a pesquisa que se fazia – investigações sobre as transformações ocorridas ao longo do tempo na organização escolar e o estudo de pensamento pedagógico – justificavam tais fontes, conforme aponta Lopes e Galvão (2001):

Tal como ocorreu em outros domínios da História, os historiadores da educação incorporaram a idéia de que a História se faz a partir de qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas e que, em muitos casos as fontes oficiais são insuficientes para compreender aspectos fundamentais: é difícil, por exemplo, senão impossível, penetrar no cotidiano da escola de outras épocas somente através da legislação ou de relatórios escritos por autoridades do ensino (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 81).

Seguindo essa orientação, para além dos documentos oficiais, foram utilizados tanto o Procedimento Administrativo realizado pelo MPPR, quanto as cartas,

manifestos e correspondências elaboradas pelos movimentos sociais paranaenses, cartilhas e deliberações tomadas pelo movimento sindical, negro e social, que interagem com o tema pesquisado. O conceito de documento utilizado como fonte desta pesquisa é bem amplo, não se limitando a textos escritos, mas pode versar sobre informações obtidas a partir de diversas mídias (vídeos, gravações, fotografias, internet, dentre outras), como explicita Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009):

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias, pôsteres, internet. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007). Tendo em vista essa dimensão fica claro existir diferenças entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 05).

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. A diferença primordial está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. É o que faremos na análise dos memoriais descritivos, relatórios e outros materiais produzidos pelas EM.

Aliar a pesquisa documental a uma pesquisa bibliográfica em diversas fontes, com a análise propiciada por uma investigação qualitativa das impressões informadas por pesquisados que integram as equipes, permitirá uma melhor compreensão e análise das equipes investigadas a fim de identificar elementos que possam ser generalizados para o conjunto das EM do Noroeste do Paraná.

De acordo com Lopes e Galvão (2001), nas últimas décadas, duas grandes tendências influenciaram decisivamente o campo da História da Educação: o marxismo e a nova história. O marxismo marcou profundamente o final da década de 1970 e anos de 1980 com a importância atribuída à categoria classe social, considerando não mais os indivíduos como responsáveis pelos fatos educativos, mas principalmente os grupos sociais, além de não analisar o fenômeno educativo em si mesmo, mas em relação a outros aspectos das sociedades estudadas. O binômio dominador-dominado dava conta de explicar tudo, simplificando as complexas

relações entre classe, gêneros e raças. O desejo de colocar-se a favor das camadas populares fez com que classificassem os movimentos como progressistas ou conservadores, atribuindo à História o papel de juíza.

Já a Nova História, buscando alargar os objetos, as fontes e as abordagens utilizadas tradicionalmente na pesquisa historiográfica, influenciou os historiadores da educação. Muitos dos pressupostos positivistas passaram a ser criticados. Isso fez com que a História não ficasse restrita à política, mas passasse a se interessar também pelos aspectos econômicos, sociais e culturais da sociedade. Sujeitos esquecidos da História, como as crianças, as mulheres e as camadas populares passam a ser valorizados. Sentimentos, emoções e mentalidades, antes considerados pouco científicos, passam a constituir indícios para a reconstrução de um passado. A Nova História Cultural, principalmente a partir dos estudos de Roger Chartier, tem chamado a atenção para o estudo dos objetos culturais em sua materialidade, restabelecendo seus processos de produção, circulação, consumo, práticas, usos e apropriações (LOPES; GALVÃO, 2001).

Essas tendências historiográficas segundo Lopes e Galvão (2001), revolucionaram a seleção de objetos de pesquisa e a forma de abordá-los, inserindo temas como cultura e cotidiano escolares, a organização e o funcionamento interno das escolas, a construção do conhecimento escolar, o currículo e as disciplinas, os agentes educacionais, a imprensa pedagógica e os livros didáticos, entre outros. Progressivamente, têm sido incorporadas categorias teorizadas em outras áreas das ciências humanas, imprescindíveis para se compreender o passado dos fenômenos educativos, como as de gênero, de etnia e de geração, além de classe social, já consagrada pelos estudos marxistas. Sabe-se, hoje, não ser possível compreender a educação sem lançar mão dessas categorias.

Para as autoras, tais categorias são fundamentais para aguçar o olhar sobre as diferentes realidades:

Por muito tempo, não se perguntou, por exemplo, sobre a educação dos negros, dos indígenas ou sobre as especificidades da educação feminina nos diferentes momentos do passado. Hoje, essas questões são fundamentais para o entendimento do que foi, do que é a educação brasileira. Mesmo assim, muitos ainda teimam em não querer enxergar que são profundamente diferentes as histórias da educação do homem e da mulher, da criança e do adulto, do negro, do branco, do indígena e do judeu... Enxergar o 'outro' continua exigindo um grande esforço principalmente para os que não ocuparam

o lugar dos que pouco puderam falar ou escrever ao longo da história (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 41).

Aliado à compreensão de Hasenbalg (2005) de que o racismo tornou-se parte integrante da estrutura das relações políticas e ideológicas capitalistas e como tal se materializa através de um conjunto de práticas materiais de discriminação racial, sendo, portanto, determinante primário da posição dos não-brancos nas relações de produção e distribuição das riquezas e do conjunto de políticas públicas. Particularmente no caso brasileiro onde o escravismo criminoso, por mais de três séculos concentrou vantagens para a população branca e, mesmo após 127 anos da abolição, ainda inacabada, dissimula o fato de que as desigualdades, preconceitos e discriminações em relação à população negra sejam frutos da tentativa de manutenção da condição de subordinação.

Para a compreensão das diversas facetas, limite e possibilidades do objeto desta investigação (as EM), foi necessário aliar uma multiplicidade de olhares. Tanto histórica, quanto cultural, ou melhor, dizendo, multicultural. Para uma visão sistêmica desta dissertação resta destacar que a mesma está dividida em cinco partes, iniciando com esta apresentação, seguida de três seções com o registro do objeto, dos fundamentos e do desenvolvimento da mesma, seguido de uma conclusão com a identificação dos resultados obtidos.

A primeira seção diagnosticou antecedentes da situação de vulnerabilidade sócio educacional na qual, ainda hoje, se encontra a população negra. Identificou lutas sociais e institucionais para a constituição de políticas públicas educacionais em favor da população negra para a modificação da situação encontrada, que se tornaram pressupostos para a edição da Lei 10.639/03.

A segunda seção, identificou lutas sindicais e sociais, no Estado do Paraná, particularmente da APP-Sindicato e do Movimento Negro através do FPEDER-PR, voltadas para a implementação da educação das relações étnico-raciais na educação paranaense. Identificou o quadro de vulnerabilidade educacional que se encontram os estudantes negros paranaenses, mesmo após mais de uma década da edição da Lei 10.639/03. E descreve pressupostos teóricos e legais que levaram à constituição das Equipes Multidisciplinares como um instrumento de política pública educacional voltada para a efetivação da Lei 10.639/03 na Rede Estadual de Educação do Paraná.

A terceira seção descreve os instrumentos utilizados para analisar os limites e as potencialidades das EM na implantação da lei 10.639/03 na educação paranaense. A análise qualitativa de informações obtidas a partir de dados coletados junto ao MPPR e junto à SEED.

Por fim seguem as conclusões obtidas nesta dissertação acerca dos limites e potencialidades das EM como instrumento efetivo de política pública para implementação da lei 10.639/03, das DCNERER e da Resolução do CEE do Paraná, nas Escolas Públicas da Rede Estadual de Educação, localizadas na Região Noroeste do Paraná.

2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO NEGRA

A história da educação no Brasil está repleta de lacunas no que se refere à educação da população negra, pois a historiografia não tem dado conta de pesquisar e desvendar a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro, reproduzindo o tratamento desigual relegado aos negros na sociedade.

Mariléia Cruz (2005) reflete sobre a necessidade dos estudos sobre os afro-brasileiros na historiografia da educação brasileira:

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação (CRUZ, 2005, p. 23).

De acordo com a autora, a conservação das fontes ao longo do tempo, por um determinado grupo, diz mais sobre a participação desse grupo nas narrativas históricas de um povo, do que de outro cujas fontes não foram preservadas, fazendo pensar que alguns povos sejam mais sujeitos históricos que outros, dando a impressão de haver povos sem história:

À margem desse processo têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ, 2005, p. 22).

Organizar as informações sobre a história da educação da população negra no Brasil requer reunir os poucos estudos voltados especificamente para o resgate dessas experiências e realizar leitura atenta de estudos em História da Educação Brasileira a fim de problematizar as informações, observar os materiais iconográficos apresentados e questionar a invisibilidade que se dá a esse segmento. Tal fato pode

indicar inexistência da participação em crescentes níveis de instrução ao longo da história ou demonstrar que não pareceu relevante considerar os peculiares processos de acesso desse segmento aos saberes formais instituídos (CRUZ, 2005).

Sérgio Buarque de Holanda, no prefácio do livro *Memórias de um colono no Brasil*, já registrava a necessidade de se olhar a história sensível à voz dos “de baixo” ao afirmar que:

Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da história e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a história. Exercício difícil e cheio de sedução perigosas onde faltam pontos de apoio seguros, levará facilmente a aceitar seus resultados como a única verdade digna de respeito. Seria difícil, por exemplo, imaginar-se a escravidão no Brasil descrita do ponto de vista de suas vítimas, se estas tivessem voz articulada, e não do ponto de vista dos escravocratas, dos governos, dos abolicionistas [...] Mais difícil, porém, seria acreditar que para muitos essa descrição, se existisse, não passaria a valer por si, constituindo matéria prima de apologias ou de invectivas (HOLANDA, 1978 apud DAVATZ, 1941, p. 34-35).

Nunca é demais salientar que a ausência, na História ensinada, de grupos indígenas e de escravizados negros e seus descendentes, assim como de trabalhadores, decorre de uma visão política e ideológica, referendada por uma concepção de História, como revela Bittencourt (2005):

Entre nós, tem prevalecido a idéia de que esses grupos populacionais não possuem História e, nesta perspectiva, se torna difícil compreender, ainda hoje, que a História deles faz parte da História do Brasil. É possível aceitar, apenas, que eles tiveram influências, ou então deram algumas contribuições para a vida cultural, como hábitos alimentares, para a música, ou em eventos esportivos, principalmente o futebol, um dos esportes identificados com a nacionalidade (BITTENCOURT, 2005, p. 199).]

O livro *História da Educação do Negro e outras histórias*, organizado por Jeruse Romão (2005), apresenta várias contribuições ao debate sobre a presença (ou não) da população negra no sistema educacional, referenciados no presente texto:

Em tempos atuais, quando se discute a implementação da Lei 10.639/03 ainda se faz necessário a busca por respostas sobre como

foi o processo de acesso do negro à escolarização. Afinal, 'como o negro chegou à escola'? Com objetivo de compreender os processos de escolarização do negro, pesquisadores – negros e brancos – reunidos neste livro se dedicam a analisar a trajetória institucional da educação dos descendentes de africanos no Brasil, buscando respostas para a pergunta acima. Informação necessária, inclusive, para a compreensão da necessidade da Lei 10.639/03 e dos indicadores que apontam uma histórica desigualdade entre as trajetórias escolares de negros e brancos no Brasil (ROMÃO, 2005, p. 11).

Geraldo da Silva e Márcia Araújo (2005), em artigo enfocando a escolarização dos negros em São Paulo, ressaltam haver poucas informações sobre o processo de escolarização do segmento negro no período pós-abolição. Tal afirmação é realizada partindo da suposição que a ausência de fontes da história da educação em relação à progressividade dos negros surgiu da incompatibilidade intrínseca entre as fontes oficiais e a história dos oprimidos.

Não se pode negar que existe uma história da educação e da escolarização da população afro-brasileira, a qual tem sido resgatada por pesquisadores de origem negra. Porém, segundo Cruz (2005), a grande maioria dos trabalhos têm se voltado para períodos mais atuais da história, havendo carência de informações sobre a história da educação da população negra em épocas mais remotas. Diante do quadro de carência e omissão nos conteúdos oficiais da disciplina de História da Educação faz-se urgente o incentivo a pesquisas que se ocupem desta temática:

No âmbito das pós-graduações, tem havido necessidade de linhas de pesquisa voltadas para a educação dos afro-brasileiros, com especial destaque em história da educação. Devido à vigência de uma concepção de Brasil eurocêntrica, que ainda permeia o espaço acadêmico, tem havido dificuldades para o acesso de pesquisadores interessados em estudos na temática Negro e Educação. Tais dificuldades têm sido justificadas pela carência de orientadores dispostos a se envolver com a temática. Esse fato legitima o mito da não-escolarização dos negros e impede inclusive a possibilidade de multiplicação de pesquisadores conhecedores do tema Negro e Educação dentro das universidades (CRUZ, 2005, p. 30-31).

Muitos aspectos e temas aguardam para serem desvelados: as experiências educativas do movimento negro; o estudo do pensamento negro em educação no Brasil; a legislação e a proposição de políticas educacionais para os negros; a história da educação das mulheres, dos homens, dos jovens e das crianças negras; as pedagogias negras; a contribuição do negro para o pensamento educacional do Brasil;

a educação nos quilombos; as metodologias de pesquisa adotadas por negros e negras em história da educação; a pesquisa de negros e negras acerca de educação no Brasil (ROMÃO, 2005). É na perspectiva de enxergar o “outro”, o “negro”, o “afrodescendente” na história da educação, que se faz este recorte, ainda que muito sucinto, da presença da população negra na educação brasileira, para demonstrar a sua exclusão, que gerou um grave quadro de vulnerabilidade sócio educacional, como veremos adiante, e que justifica, a nosso modo de ver, a adoção de políticas públicas afirmativas de natureza educacional em favor dessa população.

Para uma melhor compreensão deste texto, além de referências acadêmicas, foram utilizados os conceitos legislados definidos no Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010) para discriminação racial ou étnico-racial, desigualdade racial, desigualdade de gênero e raça, população negra, - políticas públicas e ações afirmativas:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se: I - **discriminação racial ou étnico-racial**: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada; II - **desigualdade racial**: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica; III - **desigualdade de gênero e raça**: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais; IV - **população negra**: o conjunto de pessoas que se auto declaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam auto definição análoga; V - **políticas públicas**: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais; VI - **ações afirmativas**: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2010, p. 01, **grifos nossos**).

Ainda cabe destacar que os termos: negro, população negra e afrodescendentes, serão utilizados nesta dissertação como sinônimos da soma dos (as) brasileiros (as) que se auto declaram pretos (as) e pardos (as) nas pesquisas do IBGE ou quando utilizados como critérios de pertencimento étnico-racial.

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1966, em seu Art. 1º, considera discriminação racial, como sendo:

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos no domínio político, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública (ONU, 1969, p. 02).

Considerando que a utilização desses termos se faz no campo da educação, é necessário precisar seus significados, conforme aponta Sant'Ana (2005):

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos. Não nos esquecendo, ainda, do racismo institucional, refletido através de políticas educacionais que afetam negativamente o negro (SANT'ANA, 2005, p. 50).

O termo etnia, de acordo com Munanga (2010, p. 175), refere-se a “[...] um conjunto de indivíduos que possuem em comum um ancestral, um território geográfico, uma língua, uma história, uma religião e uma cultura”. Esse conceito é mais apropriado para designar povos indígenas ou algumas comunidades quilombolas rurais que, mesmo com o passar dos tempos, manteve as características específicas de um determinado grupo étnico.

Acerca da utilização do termo étnico na expressão etnicorracial (ou étnico-racial), o CNE no Parecer CP/CP 01/2004 define que:

É importante também explicar que o emprego do termo étnico, na expressão etnicorracial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena e européia e asiática (BRASIL, 2004, p. 05).

Acerca da utilização da expressão raça, o mesmo documento explica o contexto em que essa expressão é utilizada, para que não paire dúvidas:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político de valorização do legado deixado pelos africanos (BRASIL, 2004, p. 05)

Desse modo não se trata de conferir ao termo raça sua conotação biológica, mas sociológica, uma vez que não há como se apagar as origens e consequências do racismo, pelo simples fato de que do ponto de vista biológico somos todos (as) *homo sapiens*. A raça foi utilizada como instrumento de dominação e de segregação. Desse modo, o termo raça, ressignificado, passa a ser utilizado como instrumento de identidade social e de luta para superação dos efeitos do racismo criminoso.

Outros conceitos mais serão utilizados nesta dissertação. Porém estes são significativos para a melhor compreensão do texto.

2.1 ESCRAVISMO CRIMINOSO E A EXCLUSÃO DA POPULAÇÃO NEGRA

É preciso compreender também que o escravismo criminoso⁷ de africanos e seus descendentes, no Brasil, construiu um quadro de preconceito, discriminação racial e racismo institucional que permeiam todas as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e, por conseguinte, educacionais em nosso País. O escravismo criminoso, de acordo com Cunha Júnior (2007) foi um regime de terror, de matanças, de coerção física e mental:

As matanças durante os ataques às cidades e vilas nas nações africanas para o aprisionamento, os sucessivos enforcamentos, mutilações e constante tortura não são narrados de forma completa pela história do Brasil ensinada nas escolas. O escravismo criminoso

⁷ Escravismo criminoso é um modo de produção implantado pelos portugueses no Brasil durante a colônia e que vigorou até o final do império. Para definição de produção escravista vide Freire (1978) e Cunha Júnior (2004).

era um regime de constante terror, coerção física e mental dos escravizados. Somente o terror e a violência constantes permitiram a dominação sobre a população escravizada (GOULART, 1972), (GOMES, 1992). Mesmo sob as pressões do clima de terror constante, os africanos e afrodescendentes sempre realizaram lutas contra o sistema. Os quilombos existentes aos milhares na história do Brasil é a prova mais concreta da lutas contra o sistema. Diariamente existiam fugas nas cidades e nas plantações. Não tem sentido pensarmos que escravismo criminoso poderia ter sido brando. Mas a construção de uma história mentirosa, ou de meias mentiras sobre o escravismo depende destas coisas expostas de forma incompleta ou distorcida. Denominamos aqui de história mentirosa ou de meias mentiras aquela que omite deliberadamente o protagonismo histórico de africanos e afrodescendentes para construir uma narrativa histórica de aparente harmonia social entre escravizados e escravizadores (CUNHA JÚNIOR, 2007, p. 02)

Foi o crime de um sistema baseado no domínio da força, que não se justifica por que um povo domina a guerra sobre outros que dominam a cultura, como mostra Cunha Júnior (2015):

Os povos com o domínio da guerra nem sempre são do domínio da cultura e nem mesmo da tecnologia. E nada justifica os crimes de um sistema. Portanto, o escravismo é injustificado e condenado como crime contra a humanidade, portanto escravismo criminoso. As sociedades podem ter avanços e retrocessos nos processos denominados com civilizatórios (CUNHA JÚNIOR, 2015, p. 106-107).

O conceito de escravismo criminoso está ancorado também na Declaração da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul, promovida pela ONU. O item 12 do Capítulo referente as origens, causas, formas e manifestações contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, reconhece historicamente a escravidão e o tráfico de escravos como crimes contra a humanidade, incluindo nessa situação o tráfico transatlântico de escravos:

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os Africanos e afrodescendentes, Asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas conseqüências (ONU, 2001, p. 07).

Embora genérica, essa condenação se dá em função das consequências da Diáspora Africana ocasionada pelo escravismo dos povos africanos, ocorrida por mais de quatro séculos. Dessa forma, o escravismo praticado no Brasil, mesmo tendo sido respaldado por um arcabouço legal no momento de sua existência, hoje é declarado crime contra a humanidade, e assim sendo, é imprescritível.

Mesmo a criminalização tendo sido reconhecida apenas recentemente, a prática de mais de três séculos de escravismo não pode ser vista apenas como fruto de relações de interesses econômicos, ou de um modo de produção, mas deve ser educativamente caracterizada como um ato criminoso, que deixou profundas marcas na vida de milhões de africanos e afrodescendentes espalhados pelos cinco continentes nessa cruel, forçada e desumana diáspora africana.

Essa construção, forjada ao longo dos séculos para justificação da escravidão, se utilizou de elementos de desumanização dos africanos e seus descendentes, como o uso da força e de teorias pseudocientíficas sobre a supremacia/inferioridade das raças, seguidas da teoria do branqueamento e do mito da democracia racial.

Como se constata na Tabela 2, adiante, a população negra (considerando a população livre e a escravizada), era bem superior que a população branca. E considerando a iminência da abolição, houve a ampliação da política de embranquecimento, com o desencadeamento financiado da imigração europeia e o impedindo da vinda de estrangeiros negros para o Brasil.

Em estudo elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2008, analisando as políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil após 120 anos de abolição, Mário Theodoro (2008) afirma que a substituição do sistema produtivo do Brasil Colônia, baseado no trabalho escravo, vai sendo substituído pelo trabalho livre de forma excludente, utilizando-se de mecanismos legais como a Lei de Terras (1850), a Lei da Abolição (1888) e o processo de estímulo à imigração europeia:

Nesse contexto, a consolidação da visão, de cunho racista, de que o progresso do país só se daria com o 'branqueamento', suscitou a adoção de medidas e ações governamentais que findaram por desenhar a exclusão, a desigualdade e a pobreza que se reproduzem no país até os dias atuais (THEODORO, 2008, p. 19).

O processo de abolição da escravatura, que colocou a população negra em situação de igualdade civil, não promoveu sua inclusão socioeconômica, mesmo por que essa não era a intenção da elite colonial. Conforme aponta Theodoro (2008) em relação às medidas anteriores ao fim da escravidão, as:

[...] medidas anteriores ao fim da escravidão haviam colocado a população livre e pobre em situação de completa exclusão em termos de acesso à terra. Por sua vez, o acesso à instrução também não fora garantido por políticas públicas, não sendo sequer acolhido como objetivo a garantia de direitos na Constituição Republicana de 1891. No mercado de trabalho, a entrada massiva de imigrantes europeus deslocava a população negra livre para colocações subalternas. Esse processo foi marcado tanto por uma ausência de políticas pública em favor dos ex-escravos e à população negra livre, como pela implementação de iniciativas que contribuíram para que o horizonte de integração de ex-escravos ficasse restrito às posições subalternas da sociedade (THEODORO, 2008, p. 37).

Ao observar a Lei de Terras (Lei nº 601/1850), que revogou o estatuto da posse, de 1822, proibindo as ocupações, substituindo-as pelos mecanismos de herança ou compra e venda, inclusive para terras devolutas, verifica-se a nítida ação do Estado em dificultar à população negra ex-escravizada o acesso à terra. Ao mesmo tempo em que impulsionada pela ideologia do branqueamento incentivava a imigração de um grande contingente de europeus. “A tese do branqueamento com projeto nacional surgiu, assim, no Brasil, como uma forma de conciliar a crença na superioridade branca com a busca do progressivo desaparecimento do negro, cuja presença era interpretada com um mal para o país” (JACCOUD, 2008, p. 53)

Dados do Recenseamento do Império do Brasil⁸ em 1872 demonstram que a população do “Brasil Império” era de 9.930.478 pessoas, desse universo sabiam ler e escrever, 1.563.078 pessoas livres, 15,74% dos habitantes e 1.403 escravizados (as), ou 0,01% da população. O nível de analfabetismo era exorbitante atingindo 6.856.594 habitantes livres, 69,05%, e 1.509.403 escravizados, 15,20% da população.

Tabela 02 – População livre e escravizada, considerada em relação aos sexos, raça e instrução, Império do Brasil – 1872

IMPÉRIO DO BRAZIL	RAÇAS		INSTRUÇÃO	
	HOMEM	MULHER	HOMEM	MULHER

⁸ Elaborado pela Diretoria de Estatística do Império, disponível na Biblioteca do IBGE, no endereço eletrônico <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v1_br.pdf>.

	Branco	Pardo	Preto	Caboclo	Branco	Pardo	Preto	Caboclo	Sabe ler e escrever	Analfabeto	Sabe ler e escrever	Analfabeto
Livre	1971772	1673971	472008	200918	1815517	1650307	449142	186007	1012097	3306602	550981	3549992
Escravo		252824	562346			224680	480956		958	804212	445	705191
Total	1971772	1926795	1034354	200918	1815517	1874987	930098	186007	1013055	4110814	551426	4255183

Fonte: Recenseamento do Império do Brasil em 1872 disponível na Biblioteca do IBGE (Dados reorganizados pelo autor)

Essa pesquisa revelou que a população negra do Império, considerando pessoas livres e escravizadas, era a maioria dos habitantes. Um dado preocupante, somado às rebeliões⁹, ao temor que o exemplo da independência do Haiti pudesse ser do conhecimento dos africanos escravizados, e as pressões para que a abolição da escravatura ocorresse com brevidade, certamente aceleram a política de branqueamento, e de imigração europeia. A imigração tornou-se uma verdadeira política pública, inclusive com destinação de recursos para isso.

Uma fonte de financiamento da imigração foi embutida na Lei do Sexagenário¹⁰, a Lei n. 3.270, de 28 de setembro de 1885, que, em tese, libertava da escravidão aquele que completasse 65 anos de idade. Poderíamos dizer que estávamos diante do primeiro estatuto do idoso. Contudo, essa Lei, em seu Art. 2º, §3º, dentre outras medidas, ao regular fontes de financiamento para capitalizar o Fundo de Emancipação, destinou um terço da arrecadação do mesmo para subvencionar a imigração europeia:

⁹ Revolta dos Alfaiates; Bahia (1798), Revolta dos Malês, na Bahia (1835); Rebelião de Carrancas, em Minas Gerais (1833); Revolta de Manoel Congo, no Rio de Janeiro (1838); Balaiada, no Maranhão (1839 e 1842).

¹⁰ "LEI Nº 3.270, DE 28 DE SETEMBRO DE 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil. D. Pedro II, por Graça de Deus e Unânime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os Nossos subditos que a Assembléa Geral Decretou e Nós Queremos a Lei seguinte: DA MATRICULA Art. 1º Proceder-se-ha em todo o Império a nova matricula dos escravos, com declaração do nome, nacionalidade, sexo, filiação, si fôr conhecida, occupação ou serviço em que fôr empregado, idade e valor, calculado conforme a tabella do § 3º. (...) § 9º Pela inscripção ou arrolamento de cada escravo pagar-se-ha 1\$ de emolumentos, cuja importancia será destinada ao fundo de emancipação, depois de satisfeitas as despezas da matricula. (...) Art. 2º O fundo de emancipação será formado: (...) II. Da taxa de 5% adicionaes a todos os impostos geraes, excepto os de exportação. (...) § 3º O producto da taxa adicional será dividido em tres partes iguaes: (...) A 3ª parte será destinada a subvencionar a colonização por meio do pagamento de transporte de colonos que forem effectivamente collocados em estabelecimentos agricolas de qualquer natureza. (...) Os juros e amortização desses titulos não poderão absorver mais dos dous terços do producto da taxa adicional consignada no n. 2 do mesmo artigo. (...) Art. 4º Nos regulamentos que expedir para execução desta Lei o Governo determinará: (...) § 7º Nenhuma Provincia, nem mesmo as que gozarem de tarifa especial, ficará isenta do pagamento do imposto adicional de que trata o art. 2º" (BRASIL, 1885, p. 14).

A 3ª parte será destinada a subvencionar a colonização por meio do pagamento de transporte de colonos que forem effectivamente collocados em estabelecimentos agrícolas de qualquer natureza (BRASIL, 1885, p. 14).

Uma lei, supostamente para libertar, na realidade criou mecanismo de indenização dos proprietários de escravizados e o financiamento da substituição da mão de obra escravizada, por imigrantes europeus. Cabe lembrar que o Fundo de Emancipação foi criado pela Lei do Ventre Livre (Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871). Em seu Art. 3º assegurava que: “Serão annualmente libertados em cada Provincia do Império tantos escravos quantos corresponderem á quota annualmente disponível do **fundo destinado para a emancipação**” (BRASIL, 1871, p. 03, **grifos nossos**).

Ainda sobre a pouca eficácia desse fundo em relação à libertação de escravizados, Lucimar Felisberto dos Santos (2009) destaca:

De acordo com os cálculos de Dauwe, o Fundo foi responsável pela libertação de cerca de 32 mil escravos em todo o País. Para tanto, foram despendidos mais de 27 mil contos de réis.⁸ Esses números, que podem parecer significantes em termos absolutos, quando comparados aos números da escravidão brasileira se não perdem a sua importância (no que estou de acordo com Dauwe), de fato, chamam atenção para a pouca eficácia do Fundo como um instrumento meramente libertador. As alforrias concedidas por “liberalidade particular”, por exemplo, alcançariam um número bem mais expressivo. O Relatório do Ministério da Agricultura no ano de 1877 computou, para um total de 730 municípios do Império, 1.419.966 escravos submetidos à matrícula especial. Segundo a Gazeta de Valença, somente as alforrias concedidas por ‘liberalidade particular’, entre os anos de 1871 e 1883, somaram 56.056, e a título oneroso, 30.940. No mesmo período, coube ao Fundo a concessão de cartas de liberdade a 12.898 escravos (SANTOS, 2009, p. 22).

Prosseguindo a análise de legislação que favoreceu a imigração e o branqueamento, verificamos na Lei nº 28 de 29 de março de 1884 da Província de São Paulo a garantia de recursos para que o governo estadual financiasse a imigração. Essa lei era explícita ao assegurar que os beneficiários seriam trabalhadores europeus e suas famílias.

Art. 1.º - O governo auxiliará os imigrantes da Europa e ilhas dos Açores e Canarias, que se estabelecerem na provincia de S. Paulo, com as seguintes quantias, como indemnização de passagem: 70\$000 para os maiores de 12 annos; 35\$000 para os de 7 á 12 a 17\$500 para os de 3 á 7 annos de idade. Paragrapho unico. - Este auxilio será concedido directamente ao imigrante o só terão direito a elle os casados ou com filhos, que so applicarem á lavoura, nas colonias particulares, ou nos nucleos coloniaes quo forem creados na provincia pelo governo geral ou provincial, por associações ou particulares (SÃO PAULO, 1884, p. 17).

Como se pode verificar na (Tabela 2), as medidas de incentivo à imigração deram resultados expressivos e, como afirma Hasenbalg (2005, p. 167) “[...] a imigração europeia modificou a composição racial da população através do processo de branqueamento”. Salaria ainda que “De fato, à época da abolição, os escravos constituíam uma minoria no total da população de cor” (HASENBALG, 2005, p. 174).

Tabela 03 – Distribuição da população estrangeira por Estados do Sudeste e regiões do País – 1872-1920

Estados do Sudeste e Regiões do País	1872		1890		1900		1920	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Rio de Janeiro	94.646	24,7	16.140	4,6	50.578	4,7	50.381	3,2
Distrito Federal	84.730	22,1	135.202	44,2	195.894	18,2	239.129	15,3
São Paulo	29.622	7,7	75.030	21,4	478.417	44,5	829.851	53,0
Paraná	3.688	1,0	5.153	3,7	39.796	3,7	62.753	4,0
Santa Catarina	16.163	4,2	6.198	1,8	29.550	2,8	31.243	2,0
Rio Grande do Sul	41.624	10,9	34.765	9,8	135.099	12,6	151.024	9,6
Sudeste	270.473	70,6	292.488	83,3	929.324	86,5	1.364.382	87,1
Resto do País	112.856	29,4	58.824	16,7	145.187	13,5	201.579	12,9
Total	383.329	100,0	351.312	100,0	1.074.512	100,0	1.565.961	100,0

Fonte: IBGE – Censo Demográfico de 1950 (Hasenbalg, 2005, p. 168)

Nem a aprovação da abolição da escravatura em 1888, nem mesmo a proclamação da república em 1889, de acordo com Domingues (2007), assegurou profícuos ganhos materiais ou simbólicos para a população negra. Opinião essa confirmada por Andrews (1991), ao afirmar que nesse período:

[...] os afro-brasileiros se encontravam excluídos seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da “teoria do branqueamento”; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus (ANDREWS, 1991, p. 32).

Ao contrário, o embranquecimento como condição necessária ao avanço do país ficou evidenciado já no Decreto Republicano nº 528 de 20 de junho de 1890, que regularizou a imigração. Em seu preâmbulo esse Decreto garante que os imigrantes

teriam assegurados os auxílios que lhes foram prometidos para o seu estabelecimento no Brasil. O Decreto veda a entrada no País dos indígenas da Ásia ou da África, os quais precisariam de autorização expressa do Congresso Nacional (Art. 1º); assegura o pagamento integral ou parcial de passagens pelo Governo Federal (Art. 5º); além de deixar evidente que esses benefícios seriam para os imigrantes europeus (Art. 7º):

DECRETO N. 528 - DE 28 DE JUNHO DE 1890 Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil. O Generalissimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituído pelo Exercito e Armada, em nome da Nação: Considerando a conveniencia de regularisar o serviço da immigração na Republica, **de modo que os imigrantes tenham segura garantia da effectividade dos auxilios que lhes forem promettidos para o seu estabelecimento**; Considerando que da adopção de medidas adequadas e tendentes a demonstrar o empenho e as intenções do Governo, relativamente á immigração, depende o desenvolvimento da corrente immigratoria e a segura applicação dos subsidios destinados áquelle serviço, **ao qual se acha intimamente ligado o progresso da Nação**; Considerando **que a protecção dada aos imigrantes** e as medidas que assegurarem a sua prompta e conveniente collocação **concorrem efficazmente para interessal-os na prosperidade dos estabelecimentos em que forem localisados**; Considerando que faz-se conveniente a **concessão de favores que animem a iniciativa particular** e auxiliem o desenvolvimento das propriedades agricolas, **facilitando-lhes a aquisição de braços**, de modo, porém, que seja attendida a conveniente collocação **dos imigrantes**; Art. 1º É inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, **exceptuados os indígenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos** de accordo com as condições que forem então estipuladas. [...] Art. 5º Sómente **terão passagem integral ou reduzida, por conta do Governo Federal**: 1º **As familias de agricultores**, limitados aos respectivos chefes, ou aos seus ascendentes os individuos maiores de 50 annos; 2º **Os varões solteiros maiores de 18 annos e menores de 50**, uma vez que sejam trabalhadores agricolas; 3º **Os operarios de artes mecanicas ou industriaes, artezãos e os individuos que se destinarem ao serviço domestico**, cujas idades se acharem comprehendidas entre os limites do paragrapho precedente. [...] Art. 7º **O Estado concederá ás companhias de transporte maritimo que o requererem a subvenção de 120 francos pela passagem de cada imigrante adulto que ellas trasportarem da Europa para os portos da Republica** e proporcionalmente, na razão da metade daquella quantia pelos menores de 12 annos até 8 inclusive, e a quarta parte pelos desta idade até 3 annos, uma vez que as mesmas companhias se obriguem a preencher as formalidades constantes deste decreto, e a não receber dos imigrantes mais do que a differença entre a citada quantia e o preço integral das passagens; o que deverão provar com as declarações por elles firmadas, as quaes serão aqui verificadas no acto da chegada (BRASIL, 1890, p. 1424, **grifos nossos**).

E como nos revela Hasenbalg (2005), as situações de discriminação e preconceitos raciais são ressignificadas para perpetuar os benefícios do grupo branco:

(a) a discriminação e o preconceito raciais não são mantidos intactos após a abolição, mas, pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas, e (b) as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são meros arcaísmos do passado, mas estão funcionalmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não brancos (HASENBALG, 2005, p. 92).

A passagem do sistema de trabalho escravagista para o sistema capitalista de trabalho livre assalariado não se deu apenas com o cerceamento de oportunidades da população negra, mas com um pleno incentivo, público e privado, à imigração europeia:

A crescente imigração europeia. Realizada com o aporte de importantes fundos públicos, alterou o perfil da mão-de-obra tanto rural quanto urbana. Para explicar o processo de marginalização da mão-de-obra negra na nova dinâmica econômica, um dos fatores mais apontados tem sido a falta de qualificação (THEODORO, 2008, p. 40).

Uma justificativa para essa imigração era, supostamente, a qualificação dos imigrantes europeus que promoveriam o desenvolvimento de nossa nação. Entretanto, conforme sustenta Hasenbalg (2005), os imigrantes europeus recém-chegados, por volta de 1890, salvo raríssimas exceções, não dispunham de qualificação profissional especializada, passando por um rápido processo de mobilidade econômica ascendente, concentrando-se nos setores mais dinâmicos da economia.

A situação de vulnerabilidade social da população negra no Brasil, como afirma Theodoro (2008), é resultado das desigualdades impostas não apenas pela diferença entre a imigração escravista da população negra e a imigração incentivada da população europeia, mas das inúmeras políticas de oportunidades, ou falta dessas, implementadas pelo Estado Brasileiro:

[...] as desigualdades observadas no processo de inclusão e mobilidade econômica devem ser explicadas não apenas com fruto de diferentes pontos de partida, mas também como reflexo de oportunidades desiguais de ascensão social após a abolição (THEODORO, 2008, p. 42).

Para Hasenbalg (2005), a explicação para as desigualdades da população negra após a abolição tenta esconder as enormes desvantagens dessa população no regime escravagista:

[...] a explicação da situação social do negro e do mulato após a abolição, em termos da mudança abrupta da condição de escravo para a de homem livre, tende a ocultar a concentração de desvantagens sociais no grupo de não-brancos livres, durante o regime escravista, e a continuidade da sua subordinação social após 1888 (HASENBALG, 2005, p. 175).

E a tentativa de explicação pela qualificação entre ex-escravizados e imigrantes também não se sustenta, já que nesse aspecto ambos se encontravam em pontos de partida muito próximos:

A maioria desses imigrantes não possuía habilidades ou qualificações especiais, nem dispunha de quaisquer recursos econômicos ou educacionais particulares. Nesse sentido, os pontos de partida das populações imigrante e não-branca eram bastante semelhantes (HASENBALG, 2005, p. 175).

Uma explicação mais coerente foi o deslocamento dos imigrantes para regiões urbanas ou em franco desenvolvimento, mantendo a população negra em regiões menos promissoras:

Os trabalhadores negros foram deslocados por imigrantes não apenas nas plantações de café mas também nos centros urbanos, que estavam numa fase de rápido desenvolvimento econômico e industrialização. Negros e mulatos foram, assim, excluídos dos setores de emprego mais dinâmicos e limitados a situações de desemprego ou empregos em serviços não – qualificados. O fato crucial, no entanto, é que o deslocamento da força de trabalho não - branca não resultou da pressão organizada da classe trabalhadora branca – que politicamente não tinha voz dentro da moldura oligárquica da Primeira República – mas sim das iniciativas, preconceitos e preferências dos fazendeiros e empresários urbanos (HASENBALG, 2005, p. 242).

Mais ainda, a incorporação do racismo, intrinsecamente ligado à escravidão, como parte da estrutura capitalista, prescinde até mesmo da explicitação de preconceitos para reforçar a de situação de vulnerabilidade social, como demonstra Hasenbalg (2005):

Como se verá, se o racismo (bem como o sexismo) torna-se parte da estrutura objetiva das relações políticas e ideológicas capitalistas, a reprodução de uma divisão racial (e sexual) do trabalho pode ser explicada sem apelar para o preconceito e elementos subjetivos. (HASENBALG, 2005, p. 121).

Como constataremos no capítulo seguinte, a situação de vulnerabilidade educacional não é apenas resultado da condição socioeconômica em que se encontra a população negra, mas da compreensão de que a raça, como atributo socialmente elaborado, está relacionada ao aspecto subordinado da reprodução das classes sociais, isto é, a reprodução e distribuição dos agentes (HASENBALG, 2005). Assim a população negra não está fora da estrutura de classes, mas em nossa sociedade multirracial, o racismo é o determinante primário das relações (culturais, sociais e econômicas). As quais não são apenas resultado, mas igualmente promotoras das desigualdades.

2.2 EXCLUSÃO EDUCACIONAL E LUTAS SOCIAIS DA POPULAÇÃO NEGRA

No período da escravatura, como estratégia de dominação e desumanização dos africanos e afrodescendentes, havia uma completa proibição do ensino aos escravizados, conforme nos apontam Gonçalves e Silva (2006). Salvo em raras situações onde havia o interesse de seus “proprietários”, como era a situação de escravizados em fazendas jesuítas, onde havia muito mais a necessidade de submetê-los a um rígido controle do que a um projeto de mudança do destino dos cativos:

[...] os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Estes, visando a “elevação moral” de seus escravos, providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 135).

A Constituição do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, estabeleceu no artigo 179, o direito à “[...] instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824, p. 14), definido como cidadão, dentre outros “Os que no Brazil tiverem

nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação” (BRASIL, 1824, p. 01). Verifica-se aí a exclusão do ensino aos escravizados. Já a Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, (Art. 1º), no entanto, não especificou que os libertos teriam acesso à escola, ou mesmo os escravizados (BRASIL, 1827).

Passados dez anos da edição dessa Lei Imperial a Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, editou a Lei nº 14 de 1837, estabelecendo a proibição da frequência escolar aos escravos, e pretos, ainda que livres ou libertos. Proibição esta que perdurou até 1850, quando nova legislação especificou esse direito somente às pessoas livres, na Lei nº. 14 de 22 de dezembro de 1837¹¹, na Lei nº. 51 de 22 de maio de 1846¹², na Lei nº. 194 de novembro de 1850¹³, segundo Barbosa (1987). Essas legislações são reflexos de uma política de manutenção da dominação, que justificava a manutenção da população negra em condição de inferioridade.

O Censo do Império, de 1872, revela que embora numa quantidade ínfima, havia 1403 escravizados que tinham instrução. Não há registro da estratificação da população livre que sabia ler e escrever e ou que frequentaram a escola de modo a quantificar a quantidade de negros libertos alfabetizados, embora pelo contingente populacional que era extremamente significativo, superando a população branca, há de se inferir que haveria certa quantidade. Esse dado merece uma maior investigação que, no entanto, não é objeto desta pesquisa.

¹¹ “LEI Nº 14 de 22 de dezembro de 1837. Antônio Elizario de Miranda Brito, Presidente da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul. Faço saber a todos os seus que a Assembléia Legislativa Provincial decretou, e eu sancionei a Lei seguinte: DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA. CAPÍTULO I DAS ESCOLAS DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA [...] Art. 3o – São proibidos de freqüentar as Escolas Públicas: [...] § 2o – Os escravos, e pretos ainda que sejam livres, ou libertos” (BARBOSA, 1987, p. 49).

¹² “LEI Nº 51 de 22 de maio de 1846. Patrício Correa da Câmara, Vice-presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Faço saber a todos os seus que a Assembléia Legislativa Provincial decretou, e eu sancionei a Lei seguinte: DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA. CAPÍTULO I DAS ESCOLAS DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA [...] Art. 2o – São proibidos de freqüentar as escolas públicas: [...] 3 – Os escravos” (BARBOSA, 1987, p. 50).

¹³ “LEI Nº 194 de 22 de novembro de 1850. O Chefe de Divisão Pedro Ferreira de Oliveira, Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Faço saber a todos os seus que a Assembléia Legislativa Provincial decretou, e eu sancionei a Lei seguinte: [...] Art. 2o – Só poderão freqüentar as escolas públicas, as pessoas livres, exceto os menores de cinco anos, os que padecem moléstias contagiosas e os que não mostrarem atestados de terem tido vacina ou bexiga, salvo quando por causa justificada o não puderem fazer” (BARBOSA, 1987, p. 50).

A existência de negros libertos ou escravizados com instrução, mesmo nesse período, demonstra que outras organizações, que não apenas a escola pública, intervia nesse processo, com era o caso das irmandades, dos terreiros e mesmo de escolas criadas por negros libertos. É certo que a população negra não vivenciou todas essas situações como mera espectadora. Ao contrário, para reverter essa situação:

[...] os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, que hoje são denominados de Movimento Negro, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) [...] de cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural [...] o que se denomina imprensa negra: jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões (DOMINGUES, 2007, p. 103-104).

Acerca dos registros em jornais, Domingues (2007) destaca que:

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

Outra situação que representou um salto qualitativo do MSN ocorreu em 1931, com a fundação, em São Paulo, da Frente Negra Brasileira (FNB). De acordo com Domingues (2007), essa organização:

[...] desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo **escola**, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o A Voz da Raça (DOMINGUES, 2007, p. 106, **grifos nossos**).

Outra organização do MSN criada no período entre a da Segunda República e a Ditadura Militar de 64, foi a União dos Homens de Cor (UHC), que em seus estatutos tinha como primeiro objetivo “[...] **eleva o nível** econômico, e **intelectual das pessoas de cor em todo** o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na

vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (DOMINGUES, 2007, p. 108, **grifos nossos**).

Essa é uma Entidade que, em 1948, chegou a ter organização em 23 cidades do Paraná, e “[...] sua atuação era marcada pela promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, **aulas de alfabetização**, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais” (DOMINGUES, 2007, p. 108, **grifos nossos**).

Em 1944 é criado, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN), que tinha na figura de Abdias do Nascimento uma de suas principais lideranças. Esse grupo tinha inicialmente o propósito de formar um grupo teatral constituídos apenas por atores negros:

Reivindicam uma produção literária nacional engajada na construção da personagem negra. Trata-se, portanto, de um movimento estético em busca de afirmação étnica. A Negritude nasce no Brasil por meio da dramaturgia, criando uma escola de atores e autores nacionais. (...) [Mas] progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, **passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura**; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (DOMINGUES, 2007, p. 106, **grifos nossos**).

No período do regime militar, instalado em 1964, há a decretação da clandestinidade dos MSN e reforça-se, inclusive no plano internacional, a visão do país como uma democracia racial. A democracia racial passou de mito a dogma no período dos governos militares. Em 1966, em pleno AI 5, o Chanceler Juracy Montenegro Magalhães, em seu discurso na Vigésima-Primeira Assembléia Geral das Nações Unidas, assinala o fato de que embora o Brasil viva em plena “democracia racial”, o país foi o primeiro a assinar a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial¹⁴:

¹⁴ A Convenção entrou em vigor em 1969, após a ratificação ou adesão de 27 Estados. No final de 1990, tinha sido objeto de ratificação ou de adesão por 128 Estados – mais de três quartos dos membros das Nações Unidas. É a mais antiga e mais amplamente ratificada convenção de direitos humanos das Nações Unidas. Essa Convenção foi assinada pelo Brasil em 07 de março de 1966,

No campo dos problemas sociais e das relações humanas, o Brasil orgulha-se de ter sido o primeiro país a assinar a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aprovada pela última Sessão da Assembléia Geral. Dentro das fronteiras do Brasil, na realidade, tal documento não seria tão necessário, uma vez que o Brasil é há muito tempo um exemplo proeminente, e eu diria até o primeiro, de uma verdadeira democracia racial, onde muitas raças vivem e trabalham juntas e se mesclam livremente, sem medo ou favores, sem ódio ou discriminação. Nossa terra hospitaleira há muito tem estado aberta aos homens de todas as raças e religiões – ninguém questiona qual possa ter sido o lugar de nascimento de um homem, ou de seus antepassados, e nem se preocupa com isso – todos possuem os mesmos direitos, e todos estão igualmente orgulhosos de serem parte de uma grande nação. Embora a nova Convenção seja, portanto, supérflua no que concerne ao Brasil, nós a recebemos com alegria para servir de exemplo a ser seguido por outros países que se encontram em circunstâncias menos favoráveis. E eu gostaria de aproveitar esta oportunidade para sugerir que a tolerância racial fosse exercitada por todas as raças em relação a outras raças: ter sido vítima de uma agressão não é motivo válido para se agredir outros. Que o exemplo do Brasil, e a moderação sem esforços, tolerância serena e respeito mútuo em nossas relações raciais sejam seguidas por todas as nações multirraciais (MAGALHÃES, 1966, p. 221).

Essa Convenção criou o Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial (CEDR), primeiro órgão criado pelas Nações Unidas para monitorizar e analisar as medidas adaptadas pelos Estados para dar cumprimento às obrigações concretas assumidas ao abrigo de um tratado de direitos humanos. Em 1970, o Ministro de Relações Exteriores Mário Gibson Barbosa, em relatório enviado ao CEDR, revela a plena ausência de atitudes para a eliminação da discriminação racial no Brasil, pela simples justificativa de que vivemos uma “democracia racial” e de que não há discriminação racial no Brasil.

De acordo com Barbosa (1970, p. 01), “[...] não há discriminação racial no Brasil, não há necessidade de tomar quaisquer medidas esporádicas de natureza legislativa, judicial ou administrativa para assegurar a igualdade de raças no Brasil”. A revelação do autor não surpreende, apenas oficializa, o que já se sabia de fato: a ausência de ação por parte do Estado Brasileiro para efetivamente eliminar a discriminação racial existente na sociedade brasileira. Mesmo por que, esta é

mas passou a vigorar em território nacional somente a partir do Decreto Presidencial nº 65.810 de 8 de dezembro de 1969 (BRASIL, 1969).

consequência da efetiva ação do Estado, inclusive com o financiamento público para tal, e por omissões intencionais para promover sua superação.

Nos anos 70, ainda emergindo da clandestinidade, há registros do nascimento do Grupo Palmares, em Porto Alegre-RS, o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro. Hoje essa data é reconhecida como Dia Nacional da Consciência Negra e Zumbi dos Palmares como herói nacional. Outra importante organização, que persiste até os dias atuais, é o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em plena ditadura militar em 1978, cuja marca foi a volta à cena política do país, do movimento negro organizado, que passa a ressignificar o termo “negro”, antes utilizado pejorativamente, para passar a “designar todos os descendentes de africanos escravizados no país”.

A estratégia do MNU, em levantamento realizado por Domingues (2007), foi propor a unificação da luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional e combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade, passando a contestar a ordem social vigente, denunciar publicamente o problema do racismo e apregoar como uma de suas palavras de ordem: “negro no poder!”:

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações ‘mínimas’: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; **luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares**, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114, **grifos nossos**).

Nesse período, o MN passou a intervir no campo educacional, tendo em vista a constatação do baixo rendimento dos estudantes negros no sistema escolar, da veiculação implícita nos livros didáticos do ideal do branqueamento, da forma racista de como o negro era tratado e da omissão, nos conteúdos escolares, da participação do negro no desenvolvimento do país. Propostas como a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; a capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a inclusão do ensino da História da África nos currículos escolares passam a ter centralidade nas lutas (DOMINGUES, 2007).

Com o fim a ditadura militar e a retomada do processo democrático inicia-se um movimento de recuperação da história invisibilizada da população negra em prol da garantia de direitos e da exigência de políticas públicas afirmativas e de reparações para a reversão do quadro de vulnerabilidade social criado a partir do escravismo criminoso e da abolição inacabada, que perdura ainda hoje. Os debates existentes nas décadas de 1980 e 1990 foram marcados pela questão da existência ou não da discriminação racial no país com o questionamento do paradigma da democracia racial (THEODORO, 2008).

O reconhecimento por parte do Estado brasileiro das desigualdades raciais, produziram, a partir dos anos 90, uma verdadeira transformação nos debates existentes:

A democracia racial ainda se colocava como um paradigma a ser questionado, e o reconhecimento das desigualdades raciais e a reflexão sobre suas causas precisava se consolidar. A partir de meados dos anos 90, entretanto, os termos do debate se transformaram. Reconhecida a injustificável desigualdade racial que, ao longo do século, marca a trajetória dos grupos negros e brancos, assim como sua estabilidade ao correr do tempo, a discussão passa progressivamente a se concentrar nas iniciativas necessárias, em termos da ação pública, para o seu enfrentamento (THEODORO, 2008, p. 19).

Para Jaccoud (2008, p. 56), o debate acerca da democracia racial “[...] fornece uma chave interpretativa distinta para a realidade brasileira: a recusa do determinismo biológico e a valorização do aspecto cultural, reversível em suas diferenças”. Para Florestan Fernandes (1989), a questão racial brasileira durante o século XX penetrava as contradições de classes e podia desencadear um verdadeiro processo de transformação das estruturas sociais:

Mesmo que os negros não saibam o que significa socialismo, sua luta com vistas à liberdade e à igualdade possui um significado socialista. Graças a isso, eles são a vanguarda natural dos oprimidos, dos humildes, dos explorados, enfim, eles são o elemento de ponta de todos aqueles que lutam por um Brasil melhor ou por uma sociedade justa. Daí ser ele uma vanguarda natural entre os oprimidos, os humildes, os explorados, enfim, o elemento de ponta daqueles que lutam por ‘um Brasil melhor’ ou por ‘uma sociedade justa’ (FERNANDES, 1989, p. 24).

Entretanto, para Gonçalves (1998), mesmo com essas características:

[...] os movimentos negros nunca se afirmaram enquanto atores revolucionários. Ao contrário, sempre buscaram orientar suas ações, dentro de um campo de conflito bastante limitado. Jamais acenaram para uma ruptura total com o sistema – lutaram e lutam pelo seu controle (GONÇALVES, 1998, p. 39).

Acerca do impacto dos MN no Brasil, em instituições tradicionais que dão sustentação ao funcionamento do próprio sistema, como é o caso da educação, Gonçalves (1998) tem investigado que:

[...] a mudança pela qual passa o atual sistema de ensino: o reconhecimento de uma sociedade pluriétnica; os desafios trazidos por novas representações e imagens dos grupos culturalmente dominados e adoção de novos parâmetros curriculares. Têm-nos interessado, também, outras formas de educação (ou de sociabilidade), promovidas pelas ações de jovens negros dos centros urbanos, que, embora não passando pelo sistema regular de ensino, têm contribuído tanto para aumentar sua habilidade cognitiva quanto sua capacidade criativa. E por fim, como a construção da identidade desses jovens se realiza em um campo de linguagens e significados opostos, temos buscado compreender como os adolescentes negros articulam, em sua formação, conteúdos pertencentes a diferentes tradições de origem africana. (GONÇALVES, 1998, p. 48).

Apesar dessas contradições, que decorrem do fato de não existir um MN único e unitário, ao contrário, esse Movimento é reflexo da pluralidade de experiências culturais vivenciadas pela população negra ao longo da história. Numa disputa constante entre a integração e a transformação da sociedade de classes em que vivem os atores sociais que se organizam nos MSN, as lutas, em suas diversas frentes, nacionais e internacionais produziram resultados no sentido de formulação de políticas públicas, sobretudo a partir da redemocratização do país.

Um momento significativo nas lutas do MN por políticas de reparação, de igualdade racial e de combate ao racismo, foi a participação na redemocratização do País e no processo Constituinte (1987/1988), ainda que de forma marginal¹⁵ (no processo constituinte). Outro momento foi a Marcha Zumbi, realizada em 1995, em comemoração aos 300 anos da morte do herói negro Zumbi dos Palmares, onde este pesquisador se fez presente; outro ainda, de significativa importância, foi a participação, desde o processo preparatório, da III Conferência Mundial de Combate

¹⁵ Na Constituinte havia apenas dois deputados Federais negros no parlamento brasileiro : a Deputada Federal Benedita da Silva (PT-RJ) e o Deputado Federal Carlos Alberto (PT-BA).

ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, Durban – África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, onde o Estado Brasileiro, mudando sua postura, anteriormente descrita, se reconhecesse racista e eivado de desigualdades raciais. Destaca-se que nessa Conferência o Brasil e, conseqüentemente a população negra brasileira teve papel de destaque, assumindo inclusive a relatoria das principais propostas da Conferência, o que influenciou sobremaneira a posição governamental brasileira.

Esses três momentos foram significativos para promover mudanças na atenção dada pelo Governo Brasileiro à questão racial. Entretanto foram necessários 122 anos para aprovar a Lei 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial); o que deveria ter sido o Art. 2º da Lei 3353 de 13 de maio de 1888, que declarou extinta a “escravidão” no Brasil, já que essa lei não instituiu uma única política pública para reparar os efeitos de mais de três séculos de escravização em relação à população negra (africana e afrodescendente). O Estatuto da Igualdade Racial ainda que com inúmeras limitações, é o primeiro marco legal que autoriza explicitamente o Estado Brasileiro a produzir políticas de ações afirmativas para a população negra.

É nesse contexto de lutas sociais e de instituição de arcabouço legal para a superação do racismo institucional no âmbito da educação que surge, como destacaremos a Lei 10.639/03. Não como concessão estatal ou como desejo de efetiva reparação pelos séculos de escravismo criminoso e de abolição inacabada. Mas fruto de um amplo processo de conquista, por parte do Movimento Negro, de um instrumento de ressignificação da identidade negra da população brasileira, tantas vezes negada.

2.3 LEI 10.639/03: PONTO DE CHEGADA E DE PARTIDA

Embora desde 1966 o Brasil seja signatário de tratados internacionais sobre a eliminação de formas de discriminação racial, foi a partir da intensidade das transformações sociais ocorridas na década de 1980, com o processo de redemocratização do País, que aconteceram intensas mobilizações do MSN, sobretudo por coincidir com o centenário da “abolição” da escravatura (1988), quando o racismo passa a ser reconhecido e condenado como crime inafiançável e imprescritível.

Outra luta travada pelo MN desde a Constituinte foi a luta educacional para a inclusão no currículo escolar da história e cultura africana e afro-brasileira. Um momento relevante nessa luta foi a Convenção Nacional "O Negro e a Constituinte", convocada pelo MNU e realizada em agosto de 1986, em Brasília, com a presença de 185 delegados/as, representando 63 Entidades (Entidades Negras, Sindicatos, Partidos Políticos e Grupos Sociais) de 16 Estados (AL; BA; DF; GO; MA; MG; MS; PA; PB; PE; PI; RJ; RS; SC; SE e SP). Nessa ocasião foi aprovado um documento para a Assembleia Nacional Constituinte de 1987, contendo reivindicações históricas do povo negro, dentre as quais uma que viria a dar origem à Lei 10.639/03, "1 – O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatório (sic) a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino de História da África e da História do Negro no Brasil" (CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE, 1986, p. 04).

O documento final dessa Convenção, que se encontra registrado no 1º Ofício de Registro de Títulos e Documentos de Brasília-DF, foi entregue ao então Presidente da República e aos Congressistas Constituintes. O debate acalorado sobre o tema acolheu parcialmente o proposto pelo MN, vindo a se tornar os Art.215, § 1º, e 242, § 1º da CF/88:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...] Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: [...] Art. 242. [...] § 1º **O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro** (BRASIL, 1988, p. 141-156, **grifos nossos**).

Na sequência o tema foi representado por ocasião do processo de elaboração da nova LDB. O MN em articulação com o Movimento Sindical e os/as Trabalhadores/as em Educação, asseguraram a aprovação, novamente de parte das reivindicações, que se tornaram o § 4º do Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na Lei 9.394/96, com a seguinte redação: "Art. 26 [...] § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes

culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996, p. 23).

Em 1999, os deputados Esther Pillar Grossi (PT/RS) e Benhur Ferreira (PT/MS) haviam reapresentado, na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 259/99, de autoria do Deputado Humberto Costa (PT/PE), cuja ementa: "Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira' e dá outras providências" (BRASIL, 1999, p. 10942).

Com a força da Declaração de Durban que atribui um papel fundamental à educação, em todos os níveis e em todas as idades, para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, na discriminação racial, na xenofobia e na intolerância, bem como para a promoção do respeito à diversidade nas sociedades, o Movimento Negro reforça as pressões sobre o Congresso Nacional para a aprovação do projeto de Lei que inclui nos currículos oficiais de todos os níveis o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Essas pressões fazem avançar a tramitação desse projeto que é aprovado em Dezembro de 2002 em votação unânime pelo Congresso Nacional e sancionado, com vetos, em 09 de janeiro de 2003, transformando-se na Lei 10.639/03.

A significância dessa Lei é tamanha para identificar um processo de mudança da sociedade brasileira, resgatando sua história e apontando para um futuro de desencadeamento de políticas públicas promoção de igualdade racial, de combate ao racismo e de reparações, que ela foi escolhida para ser uma das primeiras leis sancionadas pelo Presidente Lula no início de seu primeiro mandato:

LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3o (VETADO) Art. 79-A. (VETADO) Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182o da Independência e 115o da República LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque (BRASIL, 2003, p. 01).

Além disso, a aprovação dessa Lei, por unanimidade, pelo Congresso Nacional poderia representar uma mudança significativa do parlamento brasileiro em relação à percepção do mito da democracia racial. No entanto, a tramitação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº. 12.288/2010) demonstra que ainda é muito presente essa visão entre os parlamentares brasileiros.

A Lei 10.639/2003 instituiu um marco legal significativo para a educação brasileira sendo, ao mesmo tempo, um de vir e um por vir. Um ponto de chegada das lutas para a inclusão legal da história e cultura africana nos currículos, ainda que haja resistências, imprecisões, omissões e distorções no ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana. Ao mesmo tempo é um ponto de partida para a efetiva transformação da educação uma “arma” poderosa de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial, para assegurar o direito de fazer o tempo da sensibilização acabar e o tempo do cumprimento da legislação acontecer, possibilitando o acionamento dos mecanismos de controle social e institucional da LDBEN.

Em decorrência da aprovação da Lei 10.639/03 o Conselho Nacional de Educação (CNE), designa a Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, única representante do MN do CNE, para relatar o Parecer para instituição das DCNERER. Do trabalho desenvolvido pela Conselheira Petronilha resultou no Parecer CNE/CP nº 03 e da Resolução nº 01, em 10 de março de 2004, homologados pelo Ministro da Educação em 17 de junho de 2004, contendo um detalhamento das responsabilidades dos Sistemas de Ensino frente à implementação da Lei 10639/2003, orientando os processos formativos e de modificações dos currículos e projetos político-pedagógicos. Constituindo-se um verdadeiro tratado de como efetivamente implementar a Lei e as DCNERER.

Esse Parecer e a Resolução dele decorrente não apenas orienta a inclusão nos currículos escolares da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mas inova, ao determinar e disciplinar, além disso, a Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa inovação é fundamental para se compreender a semente revolucionária que a Lei 10.639/03 introduziu na educação brasileira. Revolucionária não apenas na redefinição de conteúdo, mas no modo de organizar, de ver e de ser da educação. Um olhar que incorpore a dimensão africana presente na sociedade brasileira, não como folclórica, como exótica, mas com parte integrante do conhecimento a que todos e todas têm direito.

Decorrente dessa aprovação o MEC, os Sistemas Estaduais e Municipais de Educação, as Instituições de Ensino Superior, as Instituições Privadas de Ensino se viram obrigadas a constituírem mecanismos para superação do racismo institucional e dos preconceitos e discriminações arraigadas em suas estruturas. Para impulsionar esse processo é desencadeada por parte do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a constituição da CADARA e dos Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial a fim de integrar Gestores, Trabalhadores, Universidades, Secretarias Municipais, Sindicatos e o MSN na efetivação das DCNERER, que culminou em inúmero Fóruns Estaduais, dentre os quais o do Paraná.

Entretanto, passados cinco anos da entrada em vigor da Lei 10.639/2003, o que se verificou foi que sua efetivação sistemática estava muito aquém do necessário. Em vista disso, em maio de 2008, por meio da Portaria MEC/MJ/SEPPIR nº 605, formalizou-se a criação do GT para a elaboração do Plano Nacional para implementação das DCNERER. Em 2009 é feito o lançamento pelo MEC desse Plano Nacional contendo 6 (seis) eixos fundamentais para a implementação da Lei 10.639/03: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento e 6) Condições institucionais. Esse Plano estabeleceu metas de curto prazo (1999-2010), médio prazo (2009-2012) e longo prazo (2009-2015).

O Plano prevê Ações Principais para os Sistemas de Ensino, em consonância com os Art. 10 e 17 da LDBEN e com a resolução CNE/CP 01/2004. Para os Sistemas de Ensino Estadual, dentre essas ações:

h) Instituir nas secretarias estaduais de educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnicorraciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano (BRASIL, 2009, p. 36).

Para Silva (2012) é preciso que as instituições assegurem as condições financeiras e técnicas para efetivar a efetivação dessas Diretrizes e desse Plano:

A simples implementação, ou seja, a primeira fase de execução da determinação legal é insuficiente. [...] É preciso que o MEC, outros ministérios e órgão federais, além certamente dos conselhos de educação e das secretarias de educação dos estados e municípios, permaneçam dando continuidade a implantação do referido plano, criando condições financeiras e técnicas para tanto (SILVA, 2012, p. 02).

Concluído o prazo de sua vigência é preciso avaliar criticamente esse Plano e realimentá-lo, agora sob a luz do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que assumiu esse tema com tamanha relevância que constituiu uma estratégia específica (7.25) na Meta 7, que visa “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades” (BRASIL, 2014, p. 31), para garantir a inclusão da história e das culturas afro-brasileira e indígenas no currículo. Destaque-se que nenhum outro componente curricular foi especificado no PNE para garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e a implementação de ações educacionais efetivas, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, cuja finalidade é assegurar a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2008).

O esforço do Movimento Sindical, do Movimento Negro e de inúmeras organizações sociais que lutam contra preconceitos e opressões, muitos dos quais decorrentes da estrutura racista e capitalista, excludente por sua própria natureza, tornou a escola um espaço privilegiado para essa superação. O fato é que a Lei 10.639/2003 tem contribuído para modificar, ainda que lentamente, a formação de brasileiros/as, negros/as e não-negros/as, capazes de conhecer e valorizar as diferentes matrizes culturais que contribuíram para a formação de um país multicultural e pluriétnico como o Brasil, levando-os/as a se engajar nas lutas para superar preconceitos e discriminações resultantes do escravismo criminoso.

Outro elemento essencial é a necessidade de institucionalização dos esforços para que essa política se constitua num efetivo instrumento de transformação da educação e das relações existentes no ambiente escolar. As Equipes Multidisciplinares, criadas no Estado do Paraná, a partir das demandas e das lutas sociais, como veremos adiante, contribuíram para colocar o Paraná numa situação de reconhecimento nacional no processo de implementação da lei 10.639/03.

3 O PARANÁ E A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA

O Estado do Paraná foi palco da recepção de imigrantes europeus de forma tão significativa que influenciou sensivelmente sua composição étnico-racial. Mais que um embranquecimento biológico com a significativa ampliação da população branca residente, a partir da vinda dos imigrantes europeus, houve sobretudo um embranquecimento cultural, seja pela exaltação, apoio e incentivo às tradições culturais de imigrantes europeus, seja para invisibilidade, negação e boicote aos valores e manifestações culturais de matriz africana mantidas pela população negra.

O mesmo Estado que por décadas financiou as políticas de embranquecimento, de forma sistemática e abundante, nos últimos anos, de forma homeopática tem sido capaz de produzir pequenas formas de políticas públicas para resgatar sua identidade negra escondida ao longo do tempo.

Esta seção registra um breve olhar sobre a história paranaense demonstrando a presença da população negra nesse território, cujo processo de embranquecimento via imigração europeia tentou invisibilizar. Ao mesmo tempo em que busca reconhecer as contradições presentes neste Estado, identificando atores sociais que propiciaram uma inflexão nessa história num verdadeiro movimento contra hegemônicos de resgate da identidade negra paranaenses.

Anunciando e justificando a necessidade de ações afirmativas focalizadas para a população negra, particularmente no âmbito educacional, apresentamos um quadro demonstrativo da vulnerabilidade educacional da população negra quando comparado com a população branca, tanto em nível nacional, quanto no estado do Paraná. Os dados revelam que embora tenha havido avanços na expansão do ensino, atingindo toda a população brasileira, mais uma vez os maiores beneficiados dessa expansão continua sendo estudantes brancos. Isso revela a necessidade de ações afirmativas específicas para que o fosso social e educacional construído historicamente seja superado.

Um importante mecanismo para pavimentar esse caminho de superação das desigualdades educacionais foi a aprovação da Lei 10.630/03. Porém, passados mais de 12 anos urge a adoção de medidas complementares para alterar os currículos, as práticas pedagógicas e a representação étnica da educação brasileira e paranaense.

3.1. PARANÁ: UM BRASIL DIFERENTE

O território do Paraná, desde o Tratado de Tordesilhas firmado entre Portugal e Espanha, em 07 de julho de 1494, é palco de disputa. Primeiro, pelas diferentes interpretações de onde se localizava o limite da linha imaginária que atingiria o território, hoje brasileiro. Para a Espanha tal linha imaginária atingiria o mar na altura de Iguape (SP). Com isso o território paranaense pertenceria à Espanha. Do lado português essa linha imaginária atingiria o mar em Laguna (SC), de tal modo que esse território pertenceria à Portugal, como de fato acabou ocorrendo, conforme salienta Ferreira (1996).

As primeiras notícias do que seria o litoral paranaense datam de 1549 através do relato do viajante alemão Hans Staden, que viajava num navio espanhol e teria aportado nessas praias assolado por uma tempestade. Em 1558 o litoral paranaense é assolado pelas primeiras bandeiras escravagistas e em 1614 há a concessão da primeira sesmaria correspondente ao istmo de Superagui. Em 1630 Surge o arraial de Paranaguá e em 1693 Curitiba é elevada à categoria de Vila (FERREIRA, 1996).

Entretanto, segundo o mesmo autor, os fatos históricos que nos interessam neste trabalho são os que se referem à constituição da população paranaense. No seu nascedouro, em 1853, como Província do Paraná, sua população era de 62.258 habitantes (31.219 homens e 31.039 mulheres) a população de negros escravizados próxima de 9500 pessoas, aproximadamente 15% da população paranaense. Curitiba se torna a Capital da Província. Naquele ano a população de Paranaguá era de 6.533 habitantes, sendo 3.134 homens e 3.339 mulheres. Do total da população 4.150 eram brancos, 1.109 mulatos e pardos e 1.274 negros escravos, enquanto que a população de Curitiba era de 5.891 habitantes, 2.940 homens e 2.879 mulheres. Desta população 4.102 eram brancos, 955 entre pardos e mulatos e 762 pretos, dos quais 473 escravos, representando aproximadamente 8% da população curitibana.

Em 1823 inicia a vinda dos primeiros imigrantes para o Paraná. Em 1850 esse número não atingia 500 pessoas. Mas, de 1853, quando o Paraná se tornou Província, até 1886, dois anos antes da abolição, o número de imigrantes atingiu 20 mil pessoas. De acordo com Romário Martins, de 1829 até 1929 o número de imigrantes que se fixaram no Paraná ficou perto de 130 mil (FERREIRA, 1996).

No recenseamento realizado no Império do Brasil em 1872 a situação do Paraná, como se verifica na Tabela 04, apresenta dados extremamente interessantes,

em relação à presença de escravizados e de imigrantes, mas particularmente em relação à situação de instrução da população paranaense.

Tabela 04 – O Paraná no Recenseamento do Império do Brasil, por raça, instrução e nacionalidade – 1872

PROVÍNCIA DO PARANÁ	RAÇAS								INSTRUÇÃO				NACIONALIDADE			
	HOMEM				MULHER				HOMEM		MULHER		HOMEM		MULHER	
	Branco	Pardo	Preto	Caboclo	Branco	Pardo	Preto	Caboclo	Sabe ler e escrever	Analfabeto	Sabe ler e escrever	Analfabeto	Brasileira	Estrangeira	Brasileira	Estrangeira
LIVRE	35936	15358	3292	4718	33762	15278	3449	4369	19014	40290	12802	44056	57224	2080	56049	809
ESCRAVO		2010	3496			2099	2955		6	5500	2	5052	5029	477	4793	261
TOTAL	35936	17368	6788	4718	33762	17377	6404	4369	19020	45790	12804		62253	2557	60842	1070

Fonte: Recenseamento do Império do Brasil em 1872 disponível na Biblioteca do IBGE
Dados reorganizados pelo autor.

Do total de habitantes 126.722, naquela época, apenas 3.627 eram estrangeiros/as, o que correspondia a 2,9% da população paranaense. Nesse mesmo período a população de escravizados/as era de 10.560 habitantes, correspondendo a 8,3% da população. A média nacional de escravizados era de 15,31%. Em relação ao grau de instrução da população formada por 64.810 homens e 61.912 mulheres, temos que o total da população alfabetizada (sabia ler e escrever) representava apenas 31.824 habitantes, 25.1% da população paranaense.

No mesmo período a média nacional era de 15,75%. Os escravizados que sabiam ler e escrever, em número de 8, sequer poderiam ser representados estatisticamente. Os dados disponíveis neste levantamento não permitem estratificar o grau de instrução por raça, para saber a representação de pretos e pardos, em relação aos brancos que sabiam ler e escrever.

Este processo de formação do Estado do Paraná (século XVIII e XIX) é profundamente marcado pelas teorias racistas que ensejaram as teorias de branqueamento da população brasileira, tendo a imigração europeia como um de seus mais poderosos instrumentos. Pelos dados apresentados é possível identificar a acentuada expansão da imigração europeia no Estado. Foi diante desse processo que, no período da Primeira República, se desenvolveu a ideia do paranismo, que desempenhou um papel fundamental na construção de uma identidade para o estado, não apenas enaltecendo a imigração europeia como fator preponderante de seu desenvolvimento, mas negando a presença e participação da população negra.

Analisando o movimento paranista, Batistela (2012), conclui que o ideário desses intelectuais objetivava construir uma autoimagem do Paraná como um Brasil branco e diferente, próximo do ideal europeu de civilização. Tal afirmação se ancora no pensamento de Wilson Martins (1989), que não apenas minimizou a presença da população negra e indígena no Paraná, mas verdadeiramente os excluiu, juntamente com os portugueses, para justificar sua tese de um Paraná Europeu:

Assim é o Paraná. Território que, do ponto de vista sociológico, acrescentou ao Brasil uma nova dimensão, a de uma civilização original construída com pedaços de todas as outras. Sem escravidão, sem negro, sem português e sem índio, dir-se-ia que a sua definição não é brasileira. Inimigo dos gestos espetaculares e das expansões temperamentais, despojado de adornos, sua história é a de uma construção modesta e sólida e tão profundamente brasileira que pôde, sem alardes, impor o predomínio de uma idéia nacional a tantas culturas antagônicas. E que pôde, sobretudo, numa experiência magnífica, harmonizá-las entre si, num exemplo de fraternidade humana a que não ascendeu a própria Europa, de onde elas provieram. Assim é o Paraná (MARTINS, 1989, p. 446).

A análise desse movimento por Souza (2003) destacou que no processo de embranquecimento e de invisibilização da população negra na História do Paraná foram adotadas:

[...] políticas públicas específicas construídas pelo Estado do Paraná para a população branca imigrante em contraposição a inexistência de qualquer política pública específica para a população negra após a abolição. No mesmo sentido em que, conforme já verificado, existe um processo de invisibilização da existência da população negra no Paraná na tentativa de consolidar a imagem de um Estado Europeu e sem negros na sua História (SOUZA, 2003, p. 36).

Reafirmando essa ideia Onasayo (2008) destaca a visão de Curitiba como ideário desse Estado de uma capital sem negros.

Curitiba é consagrada pelos meios de comunicação como sendo de Primeiro Mundo e Capital Européia, o que traduz também o ideário do Estado, que é apontado por alguns historiadores como 'Um Estado mais Europeu', 'Um Brasil Diferente', 'O Estado das etnias', onde todos conviveriam na mais perfeita harmonia racial. Esse ideário é reproduzido pelo poder político local e reforçada nas escolas públicas e nos meios de comunicação, oficiais ou não. A ênfase da construção desse imaginário no Estado foi a década de 90, identificado como principal momento de construção e consolidação da idéia de que a cidade tratar-se-ia de 'Primeiro Mundo', uma 'Capital Européia' sem a

presença negra na sua formação histórica, cultural e atual (ONASAYO, 2008, p. 90).

Cabe destacar que este movimento é fruto do passado, tendo em vista que novos historiadores resgatam a presença e a participação da população negra na construção social, política econômica e cultural do Estado do Paraná. Todavia, é inegável que o “Paranismo” deixou marcas profundas na história, na cultura e nas políticas públicas de incentivo ou de exclusão da mobilidade de grupos étnico-raciais, de acordo com os setores dominantes, nos quais não se encontra a população negra. É instigante perceber as contradições existentes num Estado em que o racismo institucional se esforçou para negar a presença da população negra tenha, em tão curto espaço de tempo, produzido políticas públicas para essa mesma população.

São exemplos de políticas de ação afirmativa desenvolvidas institucionalmente por parte do Poder Executivo Estadual: a Lei de Cotas no Serviço Público Estadual; a criação do Grupo Clóvis Moura para a identificação de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ's), “Terras de Pretos” ou de Comunidades Negras Tradicionais (CNT's); a criação do Grupo de Trabalho entre APP-Sindicato e SEED para a implementação da Lei 10.639/03, que posteriormente se constituiu no Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência (NEREA), hoje CERD; a institucionalização do FPEDER-PR, como instância de monitoramento e de formulação de políticas públicas em favor da implantação da lei 10.639/03 e das DCNERER, junto à SEED; a criação do Conselho Estadual de Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais do Estado do Paraná (CPICT/PR) , e do Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (CONSEPIR), além das EM, ora em análise.

Ao mesmo tempo em que se implementam medidas afirmativas por parte do poder público também há um movimento de resistência por parte da elite paranaense seja na Assembleia Legislativa do Paraná, que rejeitou por mais de uma vez, a criação do Estatuto da Igualdade Racial em âmbito estadual e a instituição do feriado estadual em homenagem Zumbi e ao Dia da Consciência Negra, no dia 20 de Novembro, seja no âmbito empresarial que recorreu à justiça e obteve êxito, ao conseguir suspender

os feriados municipais instituídos em Curitiba e Londrina, restando apenas o feriado no Município de Guarapuava, instituído por lei municipal no ano de 2009¹⁶.

Parece, no entanto, que essas políticas públicas são de Governo e não de Estado, uma vez que é perceptível a contradição no âmbito do Poder Executivo Paranaense, de um lado criando Conselhos e espaços de monitoramento dessas políticas públicas, de outro com redução de orçamento para a execução de ações que já fazem história no Paraná, como os Encontros anuais do FPEDER-PR e os Encontros de Educadores e Educadoras Negros e Negras do Paraná, que só se efetivaram por uma atuação do movimento Sindical (APP-Sindicato e CUT-PR) e do MN (participantes do FPEDER-PR). É neste contexto de profundas contradições, perpassando diferentes governos de Estado¹⁷ e intensas ações do MN e dos (as) Trabalhadores(as) em Educação, que foram investigadas as Equipes Multidisciplinares.

Para a compreensão das equipes multidisciplinares, antes de um olhar institucional é necessário lançar um olhar para a atuação do movimento sindical dos trabalhadores em educação paranaenses, organizados pela APP-Sindicato e pelo Movimento Negro, com atuação no FPEDER-PR. O que fazemos adiante.

3.2 APP-SINDICATO E O MOVIMENTO NEGRO NA LUTA POR UMA ESCOLA SEM RACISMO

A atuação da APP-Sindicato e do MN paranaense se confundem com o desenvolvimento do debate, na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná, acerca da história e cultura africana nos currículos escolares e com as políticas para uma educação das relações étnico-raciais. Um marco referencial da atuação sindical dos educadores paranaenses, organizados na APP-Sindicato, ocorre no ano de 1993,

¹⁶ Em 2015 apenas uma cidade do Paraná teve feriado no Dia da Consciência Negra, celebrado no dia 20 de novembro. O município de Guarapuava, na região dos Campos Gerais, tem este feriado desde o ano de 2009. No mesmo ano, a cidade de Londrina, na região norte, também decretou feriado municipal. Contudo, a Federação das Indústrias do Estado do Paraná (FIEP) conseguiu uma liminar na Justiça para evitar as paralisações no comércio e repartições públicas. Curitiba também chegou a aprovar o feriado em 2013, mas um pedido da Associação Comercial do Paraná (ACP) e do Sindicato da Construção Civil foi acatado pela Justiça, que suspendeu o feriado.

¹⁷ Merece destaque que grande parte das políticas destacadas como inovadoras ocorreram durante os governos de Roberto Requião, particularmente no segundo e terceiro mandatos (01/01/2003 a 04/09/2006 e 01/01/2007 a 01/04/2010). Os mandatos do atual governador (01/01/2011 a 31/12/2015 e 01/01/2015 até a presente data) é marcado pela instituição de Conselhos de Políticas Públicas, porém pela significativa redução de investimentos para continuidade de ações de promoção da igualdade racial em favor da população negra paranaense, particularmente no campo educacional.

quando no debate entre um modelo sindical corporativo e um modelo sindical classista, de massa, democrático e cidadão, vence a segunda proposta, o que demonstra o desejo dos educadores paranaenses em aliar as lutas imediatas, por carreira, remuneração e condições de trabalho, com as lutas históricas da classe trabalhadora por transformações sociais mais profundas que envolvem as diversas demandas sociais de trabalhadores/as em educação que produzem reflexos na escola pública e na sociedade.

Com o propósito de institucionalizar um modelo de “Sindicato Cidadão” a APP-Sindicato realizou em outubro de 1994 seu V Congresso Estadual, intitulado “Educação e Cidadania”. Esse Congresso introduziu em suas resoluções o debate sindical sobre diversos “Temas Específicos”, dentre os quais a questão racial e produziu a primeira resolução da Entidade, fundamentada na desconstrução do mito da democracia racial, com a apresentação de dados estatísticos que demonstravam o abismo social e educacional existente entre brancos e negros. Para tanto, propõe:

33 - Dessa forma, a APP-Sindicato, enquanto representante dos trabalhadores em educação, não pode se omitir, devendo intervir concretamente na ação educacional, discutindo com os profissionais da educação, a comunidade escolar e a Seed, a discriminação racial reproduzida nas escolas, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade igualitária onde se garanta, de fato, o que é direito, enfrentando a questão racial e a conseqüente marginalização do povo negro (APP-SINDICATO, 1994, p. 21).

Os debates ocorridos no referido Congresso levaram a APP-Sindicato a incluir em seu plano de lutas quatro estratégias específicas sobre a questão racial. Estratégias estas que foram significativas para demonstrar que a atuação sindical pode e deve transcender as lutas pelas pautas imediatas e contribuir para desencadear um processo mais amplo de transformação social, particularmente educacional, em um tema que é marcante para a sociedade brasileira, como o é o racismo:

86 – Organizar e ampliar a luta contra o racismo e contra todas as formas de discriminação. 87 – Debater com a categoria a participação do negro na história. 88 – Introduzir no plano de Formação Sindical, articulação entre o sindicalismo e a questões étnicas. 89 – Apoiar e incentivar a organização de grupos de negros. (APP-SINDICATO, 1994, p. 27-28)

Em decorrência das mencionadas deliberações congressuais e dos debates realizados com o MN, Fórum Popular de Mulheres e a CUT, foi realizado, em Curitiba, nos dias 27 e 28 em maio de 1995, sob a coordenação da então Secretaria de Assuntos Sociais e Culturais, o 1º Seminário Educação, Gênero, Raça e Classe, cujos debates contribuíram para a formação de dirigentes sindicais¹⁸ e da categoria, bem como para subsidiar a discussão desses temas nas escolas e instâncias do sindicato.

Cabe destacar que nessa aliança entre Movimento Sindical e Movimento Negro a APP-Sindicato foi uma das primeiras entidades sindicais a apoiar a luta da Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha, pelo reconhecimento e recuperação de suas terras, em 1997, inclusive produzindo vídeo¹⁹ retratando a situação vivenciada nessa comunidade, que serviu para denunciar as opressões sofridas pelos quilombolas por parte dos latifundiários da região²⁰. Somente em 2004, a partir de novas denúncias e cobranças realizadas durante o I Encontro de Educadores (as) Negros (as) do Paraná, chamado pelo MN, paranaense, é que o Governo do Estado constituiu o Grupo de Trabalho Clóvis Moura para identificar as Comunidades Quilombolas existentes no Paraná²¹.

Este breve registro pretende apenas destacar que os debates acerca do enfrentamento ao racismo no âmbito paranaense, particularmente na educação não ocorreram por iniciativa pura e simples do Estado. Ao contrário, teve o protagonismo do MN e do Movimento Sindical, via APP-Sindicato. Esta pesquisa não fez, mas abre espaço para realizar uma ampla pesquisa sobre a atuação do MN e do Movimento Sindical na EREER no Paraná.

Ainda nos anos de 1994 e 1995, amplia-se o contato da APP-Sindicato com o Núcleo de Estudos Negros (NEN), de Santa Catarina. Encaminhamento esse que permitiu o início dos debates sobre a implantação dos conteúdos de história e cultura

¹⁸ Os participantes desse evento integram o Coletivo contra a Discriminação Racial e de Gênero da APP-Sindicato, hoje subdividido em Coletivo de Combate ao Racismo, Coletivo Feminista e Coletivo de Combate à Homofobia.

¹⁹ Vídeo produzido em 1997 pela APP em parceria com o CEFURIA, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_8HO1Z90Ye8> e em <<https://www.youtube.com/watch?v=pEXSYEadvP0>>.

²⁰ Hoje reconhecida pela Fundação Cultural Palmares e titulada pelo Governo Brasileiro.

²¹ Atualmente no Estado do Paraná 36 comunidades quilombolas possuem certidão de auto reconhecimento emitida pela Fundação Cultural Palmares, 10 possuem Relatórios Técnicos de Identificação elaborados ou em fase de elaboração, e nenhum título emitido pelo INCRA.

africana nos currículos, a partir da experiência acompanhada pelo NEN em Florianópolis, Santa Catarina. O acúmulo de atuação e de debate sindical em favor da educação das relações étnico-raciais fez com que uma cobrança da APP-Sindicato, logo após a publicação da Lei 10.639/03, resultasse na instalação de um Grupo de Trabalho (GT) paritário entre a SEED e a APP-Sindicato para formular propostas que favorecessem a inserção da temática nos currículos escolares e o acompanhamento da implementação da referida Lei nas escolas da Rede Pública Estadual. Este GT serviu de base para a criação posteriormente, no âmbito da SEED, do NEREA, hoje transformado em Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial (CERDE).

O relatório de Gestão 2003-2010: Ações desenvolvidas sobre a implementação da política de Educação das relações Étnico-Raciais no Paraná (Artigo 26-A da LDBEN) elaborado pelo NEREA, encartado no Procedimento Administrativo MPPR-0046.14.000922-9, registrando o histórico e síntese da implementação da política de educação das relações Étnico-Raciais no Paraná, assim descreve esse momento:

Desde o ano de 2003, quando foi sancionada a Lei 10.639, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) iniciou um processo de diálogo com o movimento social negro e sindical no sentido de consolidar um espaço participativo de proposição e acompanhamento da Política de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Paraná. É necessário ressaltar que os referidos movimentos já tinham uma forte atuação na área da educação, principalmente através do Fórum de Entidades Negras e do Coletivo de raça e Etnia da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná. As primeiras ações desenvolvidas, ainda em 2003, nascem do diálogo com essas organizações. Nesse contexto deriva a proposição de realização dos Encontros de Educadores/as Negros/as do Paraná que, no ano de 2010, realizou sua sétima edição. A princípio com uma demanda focada em Formação Continuada de Professores/as, esse diálogo se expande para preocupação da institucionalização da política em questão e da criação das condições estruturais para que ela se viabilize. Nesse sentido, em 2004, foi criado o Grupo de Trabalho de composição paritária entre APP-Sindicato e SEED com vistas a implantar a política de Educação das Relações Étnico-Raciais no Estado e, em 2005 com a criação do Fórum Estadual Permanente de Educação e Diversidade étnico-Racial do Paraná (FPEDER-PR), esse espaço foi gradualmente sendo consolidado com espaço de articulação e proposição da política de ERER no estado (PARANÁ, 2014gg, p. 61)

Uma das primeiras ações significativas de formação continuada desenvolvidas pela SEED após a constituição do GT foi a realização, em setembro de 2003, do Seminário de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PARANÁ, 2014gg), seguida da publicação do I Caderno Temático de História e Cultura Afro-brasileira e Africana,

em 2005, e dos Grupos de Estudos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2006. De acordo com o relatório do NEREA sobre a atuação desse GT:

Esse GT pautou a realização de grupo de estudos, de eventos de formação continuada, da elaboração e acompanhamento de propostas que favoreçam a inserção da temática nos currículos escolares, e a elaboração e distribuição de materiais paradidáticos (PARANÁ, 2014gg, p. 63).

A partir de 2005, com a criação do FPEDER-PR, a atuação de controle social, de formulação e proposição acerca da implantação das DCNERER foi compartilhada com o Fórum, mesmo por que a APP-Sindicato é uma das Entidades que o integram. Cabe destaque que a atuação articulada entre a APP-Sindicato, Movimento Negro, outras organizações da sociedade civil e o diálogo e debate permanente com a SEED e foi responsável pela criação e funcionamento do FPEDER-PR, que é referência no País, sendo o único com atuação ininterrupta, com majoritária participação da Sociedade Civil e que já realizou 11 encontros estaduais para formular propostas e monitorar o cumprimento da Lei 10.639/03.

Além de ações institucionais em articulação com a SEED e com o FPEDER-PR, a APP-Sindicato também desenvolveu um amplo processo de formação em Gênero, Diversidade Sexual e Igualdade Racial, impulsionado por seus Coletivos, e no caso Étnico-Racial, pelo Coletivo de Combate ao Racismo, construindo uma grande teia de relações com as Instituições de Ensino Superior (IES) paranaenses. Como destacado, desde a realização do 1º Seminário Educação, Gênero, Raça & Classe, em 1994, a APP-Sindicato assumiu uma postura de intervenção na Rede Estadual de Educação para alterações curriculares e procedimentos político-pedagógicos, compreendendo que o combate ao racismo não se resume a atitudes pontuais, à realização de eventos ou de campanhas com datas pré-determinadas para iniciar e concluir. Construir uma escola sem racismo exige profundas transformações nas relações étnico-raciais e de poder existentes no espaço e na comunidade escolar.

Passados dez anos da edição da Lei 10.639/03 a APP-Sindicato, em 2013 realizou o Seminário Estadual *Por uma Escola Sem Racismo*, numa organização envolvendo a APP-Sindicato, por intermédio do seu Coletivo Estadual de Combate ao Racismo e da Secretaria Estadual de Gênero, Relações Étnico-Raciais e Direitos

LGBT, a UNESPAR – Campus Paranavaí, a CUT e sua Escola Sul e a CNTE, com o propósito de: 1) preparação dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, rumo à construção de uma Escola Pública Sem Racismo, democrática e inclusiva, a partir do respeito à diversidade; 2) debater e fortalecer as ações de enfrentamento às diversas formas de violência que atingem diretamente os sujeitos negros e negras, sejam estudantes, trabalhadores e trabalhadoras da educação ou pais, mães e responsáveis; e 3) ampliar a atuação dos educadores e educadoras nas ações de enfrentamento ao racismo, a partir da avaliação e aperfeiçoamento das EM na rede estadual de ensino.

Entre as constatações do Seminário estão: 1) que a realidade do Estado do Paraná, vista nas recentes pesquisas do IBGE (2015), onde se demonstra que a população do nosso Estado, formada por quase 30% de pretos e pardos, não é retratada na história oficial e na formação das expressões culturais; 2) que embora sendo o Estado mais “negro” da região Sul do Brasil, o Paraná sempre foi visto como “Estado Europeu”, com pouca presença de negros e negras; que embora a lei federal 10.639/2003 seja uma grande conquista de reparação à população negra, sua efetividade é limitada pelo baixo envolvimento da política educacional, em todas as esferas de atuação.

E mais, esse Seminário apontou desafios para as políticas públicas educacionais de combate ao racismo educacional e de promoção efetiva da igualdade étnico-racial no ambiente escolar, ao dissecar a situação de vulnerabilidade educacional em que se encontram estudantes negros e negras, presentes ou excluídos do espaço escolar, sob o manto da meritocracia e da afirmação de que todos são iguais para tentar justificar a não produção de políticas afirmativas que revertam o quadro desalentado existente, ainda hoje na educação brasileira e paranaense.

Os debates sobre uma escola sem racismo, promovidos no Seminário, me fizeram refletir, profundamente sobre a relação entre o racismo e as lutas de classe. Afinal, os preconceitos e discriminações sofridos pela população negra são decorrentes do racismo ou decorrentes da pobreza? Se compreendermos que são de natureza socioeconômica, devemos utilizar medidas sociais e econômicas para sua superação. No entanto, se compreendermos que são decorrentes do racismo e do escravismo, devemos utilizar medidas de natureza étnico-racial para sua superação. Se ainda compreendermos que o racismo, no caso brasileiro, é estruturante em relação à pobreza da população negra, devemos aliar medidas sociais, econômicas e

étnico-raciais, por meio de políticas de reparações e de ações afirmativas, que não desprezem políticas gerais, mas exijam o foco na questão racial.

Figura 01– Cartaz do Seminário Estadual Por Uma Escola Sem Racismo

SEMINÁRIO ESTADUAL
31 DE OUTUBRO E 01 DE NOVEMBRO DE 2013

APP SINDICATO

Por Uma Escola Sem Racismo

PROGRAMAÇÃO

31 DE OUTUBRO - DIA AQUALTUNE

8h30 - Credenciamento
9h00 - Abertura (Apresentação Cultural)
9h30 - 10 anos da Lei nº 10.639/03, construindo uma "Escola Sem Racismo"
Prof. Ms. Jeruse Maria Romão - Mestre em Educação pela UFSC
Prof. Ms. Marco Antônio Soares - Secretário de Políticas Sociais da CNTE
10h30 - Diálogos Coletivos
12h00 - Almoço
14h00 - Religiões de Matriz Africana no contexto escolar, contra a intolerância religiosa
Iyalorísá Iyagunã Dalzira Maria Aparecida - Mestranda em Tecnologia e Trabalho na UTFPR / Iyalorísá do Templo Religioso Ilé Asé Ojogbo Ogum.
15h00 - Formas efetivas de construção de uma "Escola Sem Racismo"
Prof. Dr. Eduardo David Oliveira (UFBA)
16h30 - Café Afro-brasileiro
16h45 - Diálogos Coletivos
17h30 - Encerramento
20h00 - Jantar Afro-brasileiro no terreiro do pai Jorge Kibanazambi

01 DE NOVEMBRO - DIA ZUMBI DOS PALMARES

8h00 - Apresentação Cultural Afro-brasileira
8h30 - Apresentação do Livro "Africanidades Paranaenses" -
Prof. Neide dos Santos Rodrigues - Coautora do Livro - Mestranda em Educação
09h00 - A implantação da Lei 10639/03 no Paraná e as Equipes Multidisciplinares
Prof. Ms. Tania Aparecida Lopes - Mestre em Educação (UFPR)
11h00 - Apresentação e debate do Projeto "Por uma Escola Sem Racismo"
Prof. Celso José dos Santos - Coordenação do Coletivo Estadual de Combate ao Racismo - Mestrando em Formação Docente (UNESPAR / FAFIPA)
12h00 - Almoço
14h00 - Trabalho em Grupos
15h00 - Apresentação das Conclusões dos Grupos
16h00 - Encaminhamentos do Projeto "Escola Sem Racismo"
17h00 - Café Cultural de Congratamento

Auditório da APP Sindicato
Av Iguaçu: 880 - Rebouças - Curitiba
Informações: (041) 30269822 / generoeraca@app.com.br
Inscrições: Núcleo Sindical de sua região

ORGANIZAÇÃO

APP SINDICATO UNESPAR FAFIPA CNE CUTI Escola Out

Fonte: Arquivo APP-Sindicato

As reflexões realizadas nesse seminário não serão enfrentadas nesta dissertação. Entretanto merece destaque o aprofundamento dos debates sobre políticas universalizantes e políticas focalizadas para superação de desigualdades, preconceitos e opressões. Por ora, o registro serve para instigar o debate, sobretudo a partir da realidade da população negra mesmo após a adoção de políticas de expansão do ensino.

Para além desse evento a atuação sindical de trabalhadores em educação do Paraná tem sido fundamental para a instituição das Equipes Multidisciplinares como mecanismo de implementação da Lei 10.639/03 nas unidades escolares, mas também para revelar os limites da atuação do Estado na formação inicial e continuada, na constituição de acervos didáticos, paradidáticos e bibliográficos para efetivar essa legislação e efetivamente promover uma escola sem racismo.

3.3. VULNERABILIDADE EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO NEGRA

A partir da redemocratização do País, da Constituição Federal (CF) de 1988, da Conferência de Durban, onde o Estado Brasileiro efetivamente reconhece a existência do racismo e das desigualdades étnico-raciais entre brancos e negros na sociedade brasileira, vivenciamos as primeiras décadas de instituição de políticas públicas para reversão do quadro de desigualdade, apontado por inúmeros institutos de pesquisas, nas mais diversas áreas sociais.

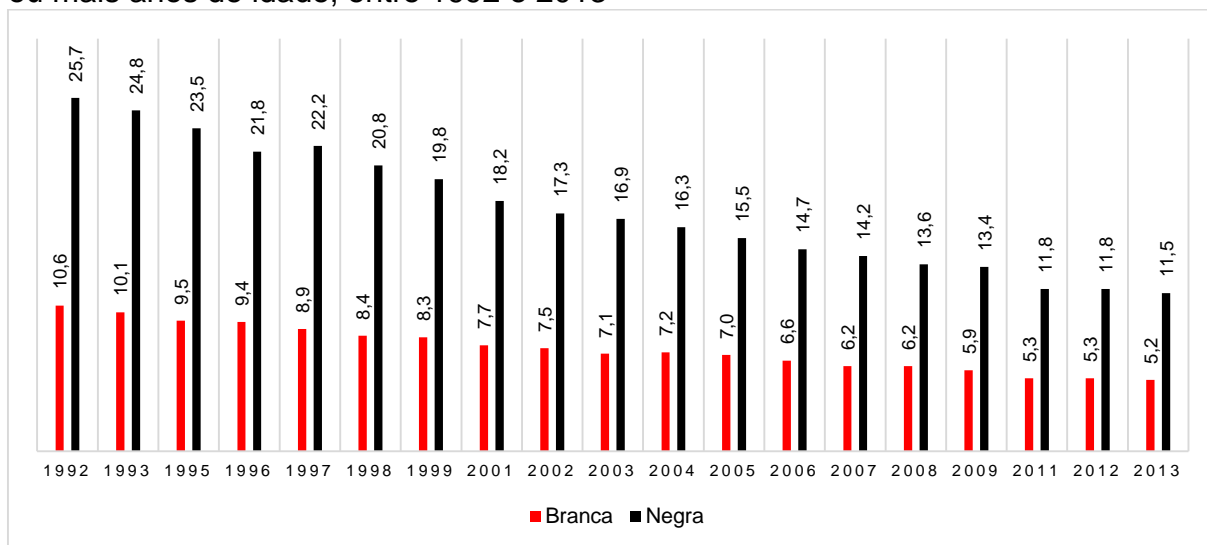
As políticas implantadas produziram avanços na condição em que se encontra a população negra. Neste trabalho destacaremos alguns resultados estatísticos de pesquisas do IBGE, como Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), com dados agrupados pelo IPEA (2010) e pelo próprio autor, indicando o grau de vulnerabilidade educacional em que ainda hoje se encontra a população negra, quando comparada com a população branca. Essa comparação se presta à compreensão da importância e emergência de políticas públicas de superação das desigualdades de oportunidades geradas ao longo do tempo e que produziram a situação de vulnerabilidade educacional em que se encontra a população negra, mesmo após a redemocratização do país ou a aprovação da Lei 10.639/03.

Lembrando que a relação entre desigualdade e discriminação é complexa, como adverte Hasenbalg (2005):

A desigualdade de oportunidades é manifesta e cristaliza-se em desigualdades sociais ao longo de linhas raciais, sugerindo a existência de discriminação contra os não-brancos. Contudo, o conceito de discriminação apresenta alguns problemas. De acordo com H. Blalock, esse conceito estimula a confusão entre, o processo e o produto, isto é, entre o processo de discriminação e o resultado desse processo. As mensurações da discriminação são com freqüência, na realidade, mensurações de desigualdade. Por essa razão, o uso de medidas indiretas de discriminação exige não apenas conhecimentos das propriedades matemáticas das medidas utilizadas, mais (sic) também uma teoria de causação social (HASENBALG, 2005, p. 167).

Entretanto suas dificuldades de mensuração não impedem a constatação de seus efeitos, como demonstraremos na sequência desta seção. Quando olhamos, por exemplo, a taxa de analfabetismo da população brasileira, branca e negra, com 15 ou mais anos de idade, no período de 1992 a 2013, Gráfico 01.

Gráfico 01- Taxa de analfabetismo da população brasileira, branca e negra, com 15 ou mais anos de idade, entre 1992 e 2013



Fonte: Microdados da PNAD (IBGE).

Elaboração: O autor

Nota: 1 A PNAD não foi realizada em 1994, 2000 e 2010.

2 Raça negra é composta de pretos e pardos.

3 A partir de 2004 a PNAD passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Analisando os dados da PENAD/IBGE, constata-se que as políticas para a erradicação do analfabetismo implementadas nos últimos 20 anos propiciaram uma redução significativa do mesmo. Entretanto a taxa de analfabetismo da população negra (10,5%) é mais que o dobro da população branca (5,2%).

Levando-se em conta que a população negra brasileira corresponde a 50,9% da população brasileira (Tabela 05), o dado apresentado neste gráfico é revelador do nível de discriminação racial educacional em relação à população negra mais idosa, a que teve menos acesso à educação.

Tabela 05 – População residente, por cor ou raça, segundo situação do domicílio - Brasil, Região Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul - 2010

Cor ou raça e situação do domicílio	População residente									
	Total	Cor ou raça							População Negra	% População Negra
		Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração			
Brasil	190755799	90621281	14351162	2105353	82820452	821501	36051	97171614	50,9%	
Sul	27386891	21456204	1095307	185595	4573620	75182	984	5668927	20,7%	
Paraná	10444526	7317309	328949	124279	2647895	25787	307	2976844	28,5%	
Santa Catarina	6248436	5239538	178469	25726	787902	16242	559	966372	15,5%	
Rio Grande do Sul	10693929	8899357	587888	35590	1137823	33153	118	1725711	16,1%	

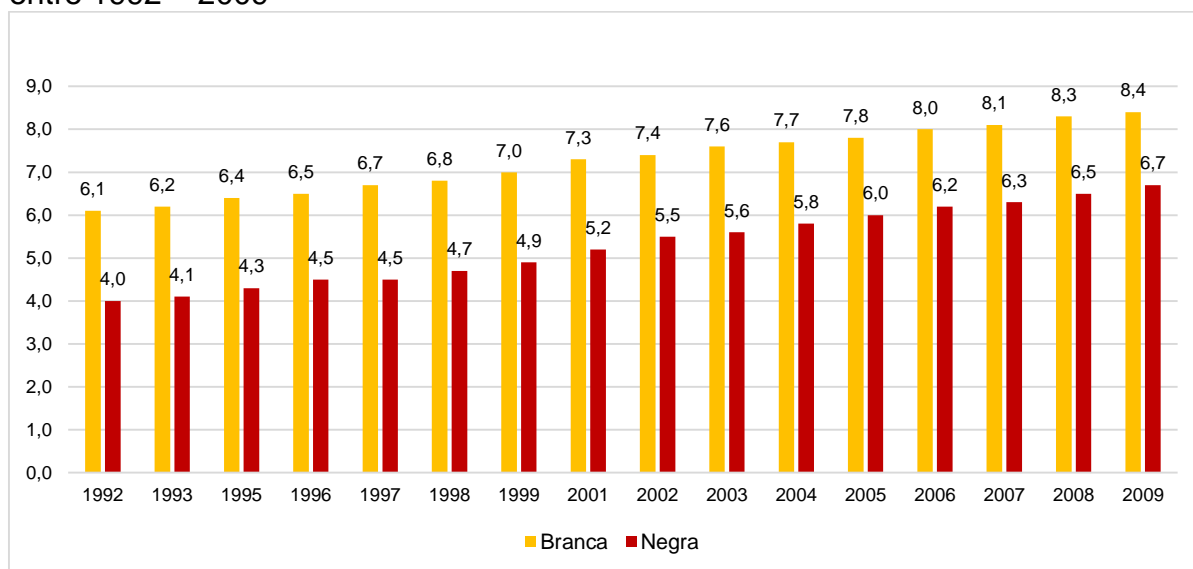
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 - Características Gerais da População - Resultados da Amostra.

Obs. Os dados das tabelas: 1.2.1, 2.4.2.1, 3.21.2.1, 3.22.2.1 e 3.23.2.1 foram reagrupadas pelo autor.

Esse dado, na realidade, pode ser ainda mais grave, uma vez que essa pesquisa não mensura o grau de analfabetismo funcional, isto é, aquele que verifica se o entrevistado sabe efetivamente ler, escrever e interpretar pequenos textos, ou apenas escrever o seu nome, e decodificar algumas palavras.

Quando nosso olhar se volta do analfabetismo, para a média de anos de estudos da população, branca e negra, com 15 anos ou mais, de 1992 a 2009, observa-se o crescimento dessa média de estudo em ambas as populações. Constata-se que as políticas de acesso ao ensino, não foram suficientes para diminuir a histórica defasagem educacional entre a população negra e a branca, já que, em média, a população branca apresenta 2 (dois) anos de estudos a mais que a população negra. Essas duas faixas etárias foram escolhidas por refletirem a real taxa de frequência dos estudantes, brancos e negros, que estão matriculados, comparada com o universo de estudantes que deveriam estar matriculados no ensino médio ou no ensino superior.

Gráfico 02 – Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade entre 1992 – 2009



Fonte: Microdados da PNAD (IBGE). Organizado por Disoc/Ipea

Elaboração: Pelo autor

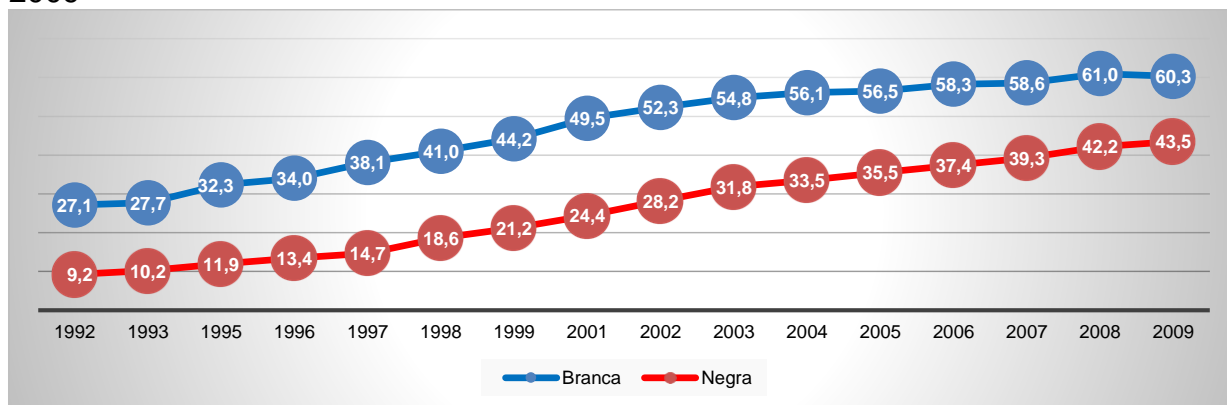
Nota: 1 A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000.

2 Raça negra é composta de pretos e pardos.

3 A partir de 2004 a PNAD passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

O Gráfico 03 mostra que efetivamente houve um acentuado crescimento do acesso e permanência de estudantes brancos e negros no Ensino Médio, em nível nacional, o que é um dado muito positivo.

Gráfico 03 – Taxa de frequência líquida, Ensino Médio (15 a 17 anos), entre 1992 a 2009



Fonte: Microdados da PNAD (IBGE).

Elaboração: Disco/Ipea. (Gráfico organizado pelo autor)

Nota: 1 A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000.

2 Raça negra é composta de pretos e pardos.

3 A partir de 2004 a PNAD passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Obs.: Nas pesquisas de 1992 e 1993 a frequência à escola era investigada apenas para pessoas com 5 anos ou mais de idade.

Para os estudantes brancos a taxa de frequência líquida passou de 27,1%, em 1992, para 60,3%, em 2009, representando um pouco mais que o dobro de ampliação nesse período. Por sua vez, para a população negra, que em 1992 praticamente não se encontrava nessa etapa de ensino, uma vez que a taxa de frequência em 1992 era de 9,2%, houve uma significativa ampliação da presença e permanência da população negra nesse período, atingindo em 2009 a taxa de 43,5%. Praticamente houve a quintuplicação da presença negra no ensino médio.

Apesar da grande expansão do acesso a essa etapa da Educação Básica, a diferença entre a população branca e a população negra, em desfavor dessa última, oscilou entre 17,9% em 1992 e 16,8% em 2009, atingindo o pico de distanciamento em 2001, com a população branca superando a negra em 25,1%, vide Gráfico 04. A esse distanciamento, estamos denominando de taxa de desigualdade, uma vez que reflete o distanciamento entre essas duas populações.

Gráfico 04 – Taxa de desigualdade líquida entre brancos e negros de 15 a 17 anos no ensino médio entre 1992 a 2009

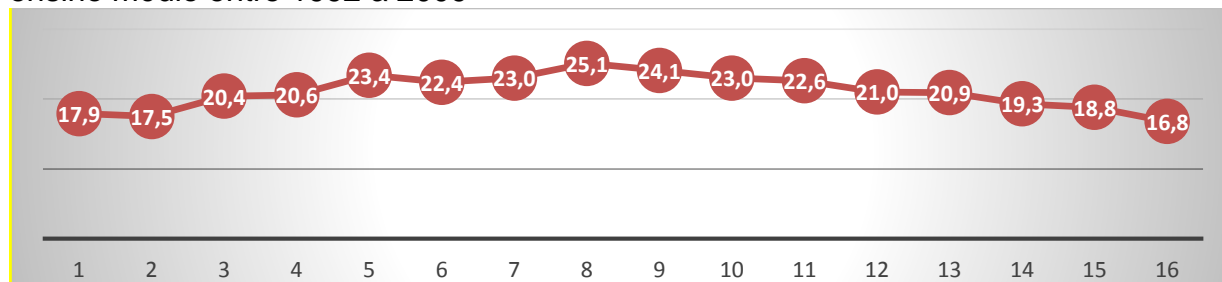


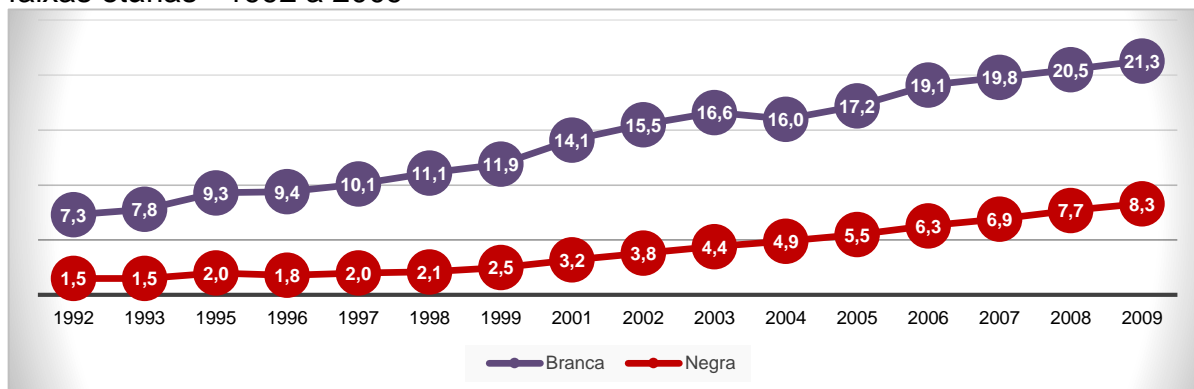
Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados do Gráfico 3.

Os números de 1 a 16 estão associados aos anos de 1992 a 2009, da pesquisa do PNAD

Excluiu-se os anos de 1994 e 2000 onde a pesquisa não foi realizada.

No Ensino Superior a situação de vulnerabilidade da população negra é ainda mais gritante. Um olhar no Gráfico 05 demonstra um significativo crescimento da frequência líquida da população negra no Ensino Superior, de 1,5%, em 1992, para 8,3% em 2009, um aumento de mais de 500%, em relação à população branca cujo crescimento ficou próximo a 300%.

Gráfico 05 – Taxa de frequência líquida, Ensino Superior (18 a 24 anos), segundo as faixas etárias - 1992 a 2009



Fonte: Microdados da PNAD (IBGE).

Elaboração: Disco/Ipea. (Gráfico organizado pelo autor)

Nota: 1 A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000.

2 Raça negra é composta de pretos e pardos.

3 A partir de 2004 a PNAD passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Obs.: Nas pesquisas de 1992 e 1993 a frequência à escola era investigada apenas para pessoas com 5 anos ou mais de idade.

Todavia, com todas as políticas de expansão do acesso ao ensino superior, inclusive com algumas políticas focadas de acesso da população negra a esse nível de ensino, a taxa de desigualdade líquida entre brancos e negros aumentou, Gráfico 06. A taxa de desigualdade passou de 5,8%, em 1992 para 13,0% em 2009. Com isso é possível afirmar que o acesso da população branca ao ensino superior cresceu muito mais que o acesso da população negra.

Gráfico 06 – Taxa de desigualdade líquida entre brancos e negros de 18 a 24 anos no ensino superior entre 1992 a 2009

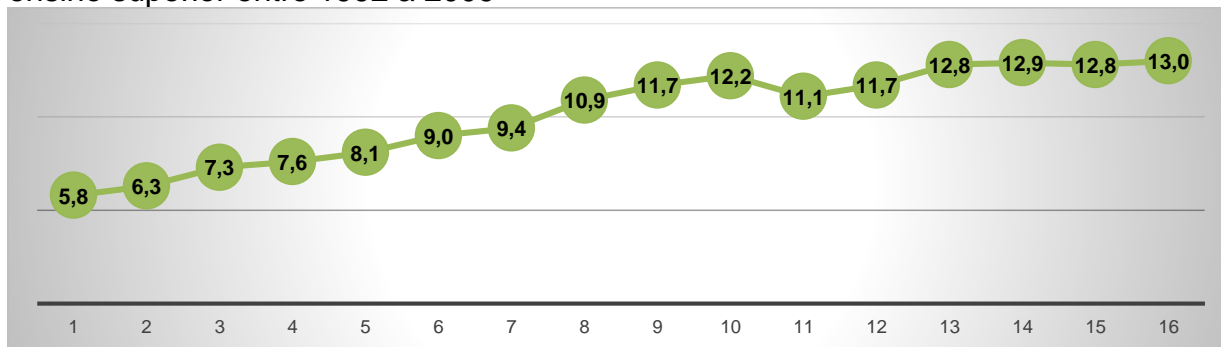


Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados do Gráfico 5.

Os números de 1 a 16 estão associados aos anos de 1992 a 2009, da pesquisa do PNAD

Excluiu-se os anos de 1994 e 2000 onde a pesquisa não foi realizada.

Aqui reside um dos maiores dilemas da relação entre desigualdade e discriminação. E que muitas vezes contrapõe defensores de políticas sociais universalizantes e os defensores de políticas focalizadas nas populações em condição de maior vulnerabilidade.

A contraposição não necessita de solução excludente, ao contrário. Numa sociedade marcada pelo capitalismo, que reproduz as diferenças de classe, mantendo-se no topo da pirâmide social o homem branco, rico e na base dela a mulher negra, pobre, só para citar alguns aspectos de diferenciação, é imprescindível que haja políticas sociais para o conjunto da população. Mas, numa sociedade marcada pelo racismo institucional, fundado num escravismo criminoso, e numa abolição excludente, são necessárias políticas públicas direcionadas para aqueles que se encontram em condição de maior vulnerabilidade.

Combinar políticas sociais universalizantes com políticas focalizadas, nos parece uma solução adequada. Não na perspectiva compensatória de manter o discriminado nessa condição, mas de promover uma inversão da “curvatura da vara”, ou seja, da alteração da situação de desigualdade gerada pelo marcador do racismo, do preconceito e da discriminação étnico-racial que promova sua emancipação.

Num recorte sobre a situação de vulnerabilidade educacional da população negra no estado do Paraná, comparada com a média nacional, percebe-se que ela se acentua quando se pondera o fato de que no Brasil a população negra, auto declarada no último Censo do IBGE, foi de 50,7%, e no Paraná esse percentual atingiu 28,5%. Em outras palavras, proporcionalmente a situação de vulnerabilidade da população negra paranaense é superior à nacional, tendo em vista que, sendo menor, tem um nível de vulnerabilidade igual ou superior à média nacional. Isso de acordo com a pesquisa sobre a situação social da população negra por estado, realizada pelo IPEA (2014), utilizando-se os dados da PENAD/IBGE dos anos de 2001 e 2013²², que descrevem, entre outros fatores, a situação de desigualdade educacional entre brancos e negros.

²² A Pesquisa sobre a situação social da população negra por estado originalmente comparou a situação da população negra nos anos de 2001 e 2012, posteriormente atualizou os dados para o ano de 2013 constantes do site do IPEA (2015). Na reorganização das tabelas produzidas pelo IPEA além de agrupar numa mesma tabela a comparação entre o Brasil, a Região Sul e o Estado do Paraná, foram utilizadas informações atualizadas referentes ao ano de 2013, disponíveis em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=24121>.

Tabela 06 – Percentual da população com 15 anos ou mais, por cor ou raça e faixa etária, segundo condição de escolaridade – Brasil, Sul, Paraná – 2001 e 2013

Frequência escolar e escolaridade	2001												2013												
	15 a 17 anos			18 a 24 anos			25 a 29 anos			Total			15 a 17 anos			18 a 24 anos			25 a 29 anos			Total			
	Branco	Negros	Total	Branco	Negros	Total	Branco	Negros	Total	Branco	Negros	Total	Branco	Negros	Total	Branco	Negros	Total	Branco	Negros	Total	Branco	Negros	Total	
Brasil	Analfabeto																								
	Estão na escola	Total na escola																							
		Fundamental¹																							
		Médio²																							
		Superior³																							
		Alfabetização de Jovens e Adultos																							
	Estão fora da escola	Total fora da escola																							
		Sem Instrução																							
		Fundamental Incompleto																							
		Fundamental Completo																							
Médio Incompleto																									
Médio Completo																									
Superior Incompleto																									
Superior Completo																									
Paraná	Analfabeto																								
	Estão na escola	Total na escola																							
		Fundamental¹																							
		Médio²																							
		Superior³																							
		Alfabetização de Jovens e Adultos																							
	Estão fora da escola	Total fora da escola																							
		Sem Instrução																							
		Fundamental Incompleto																							
		Fundamental Completo																							
Médio Incompleto																									
Médio Completo																									
Superior Incompleto																									
Superior Completo																									

Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC - Núcleo de Informações Sociais (adaptada e grifada pelo autor)

Notas: 1 - Ensino regular ou EJA.

2 - Ensino regular, EJA ou pré-vestibular.

3 - Inclusive mestrado e doutorado.

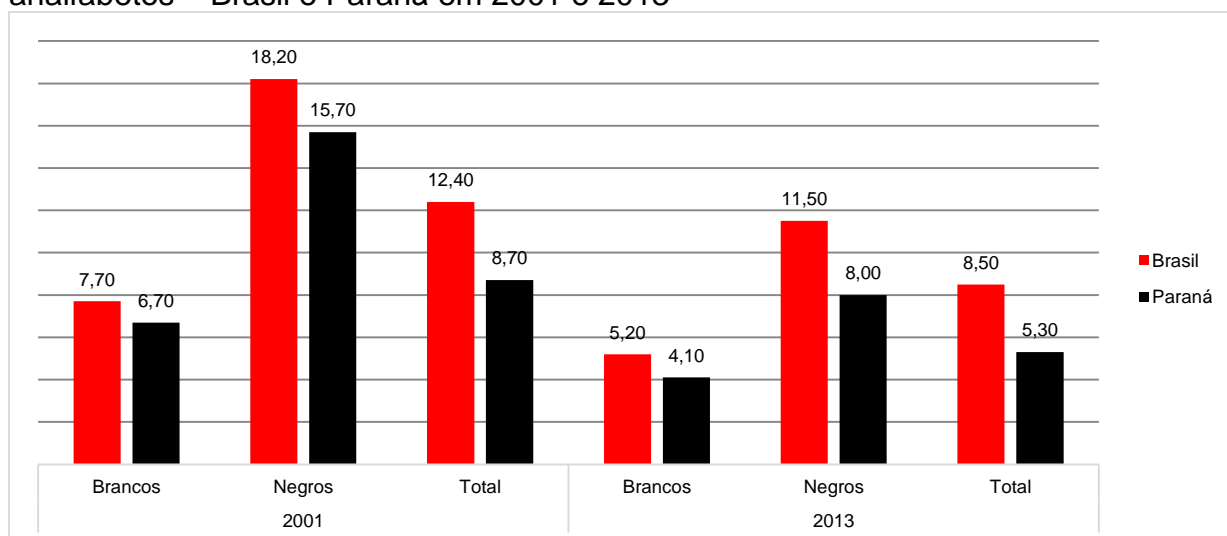
4 - Foram considerados apenas residentes domicílios particulares permanentes.

Na comparação entre a situação nacional e a paranaense de escolaridade entre a população negra e branca, com 15 anos ou mais, por faixa etária, nos anos de 2001 e 2013, Tabela 06, constata-se, mais uma vez, o abismo educacional existente entre brancos e negros. Embora sabendo-se que houve políticas sociais universalizantes para tentar reverter o quadro de diferença social, observa-se que não foram suficientes para diminuir essas desigualdades.

Destrinchando essa tabela, quando se olha o dado referente ao analfabetismo de brancos e negros no Paraná, confrontando os dados do Brasil, Gráfico 07, constata-se uma significativa redução do analfabetismo em ambas populações. No

entanto, enquanto a população branca paranaense pode se considerar livre do analfabetismo (taxa de 4,1%), a população negra paranaense chega em 2013 com taxa de analfabetismo que é praticamente o dobro (8%), o que a coloca muito longe de superar o analfabetismo. E se levarmos em consideração que a população negra paranaense representa apenas 28,5% da população do Estado, o percentual de vulnerabilidade educacional no Paraná pode ser considerado extremamente elevado.

Gráfico 07 – Percentual da população com 15 anos ou mais, por cor ou raça, analfabetos – Brasil e Paraná em 2001 e 2013



Fonte: PNAD 2013/IBGE

Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC - Núcleo de Informações Sociais (adaptação do autor)

Notas: 1 - Foram considerados apenas residentes domicílios particulares permanentes.

As informações apresentadas na pesquisa do IPEA/SEPIR foram reagrupadas para facilitar a comparação da situação educacional entre a população negra e a população branca no Brasil e no Estado do Paraná. Esses dados reagrupados auxiliarão a compreender a situação educacional da população negra no Paraná.

Tabela 07 – Frequência líquida percentual da população que frequenta escola ou creche em idade adequada, Brasil, Paraná – 2001 e 2013

Região / Cor		2001					2013				
		Cobertura		Ens. Fund.	Ens. Médio	Ens. Superior	Cobertura		Ens. Fund.	Ens. Médio	Ens. Superior
		0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos
Brasil	Total	10,6	55,0	85,2	36,9	8,9	23,2	81,4	92,5	55,1	16,3
	Branco	11,4	57,4	86,4	49,6	14,1	26,2	83,9	92,7	63,7	23,4
	Negro	9,6	52,7	84,0	24,4	3,2	20,4	79,5	92,4	49,3	10,7
Paraná	Total	11,3	39,5	88,0	48,0	11,6	30,1	77,7	94,7	61,6	20,7
	Branco	11,2	41,3	88,5	52,6	13,1	31,8	80,0	95,0	66,5	24,5
	Negro	11,8	33,1	86,3	34,3	4,5	24,1	73,1	94,2	51,4	11,2

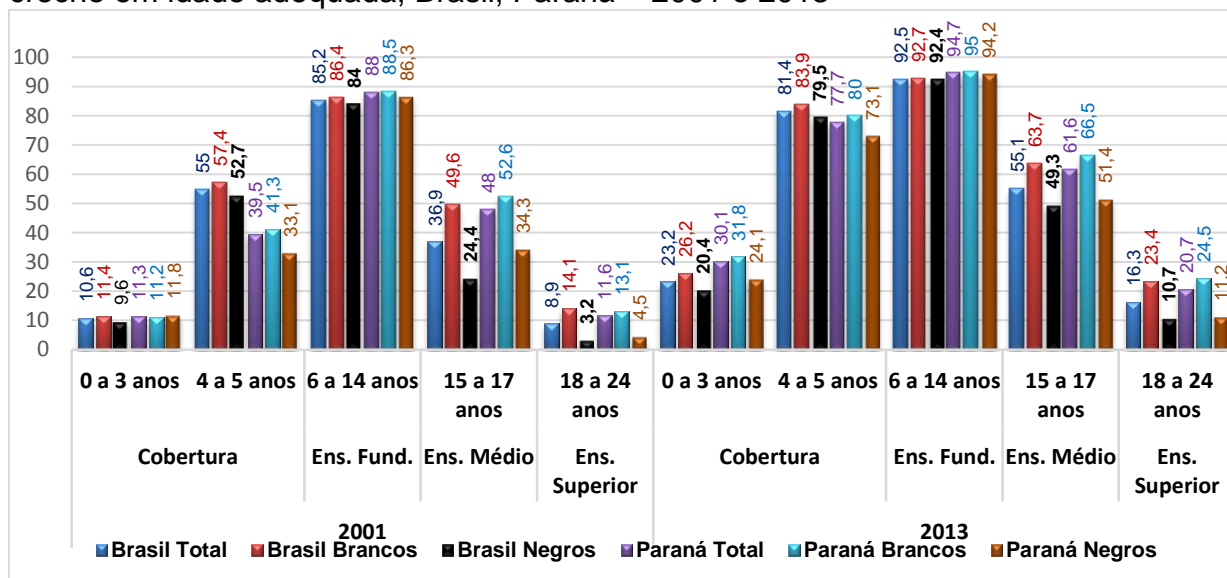
Fonte: PNAD 2001 e 2013/IBGE

Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC - Núcleo de Gestão de Informações Sociais (Adaptado pelo autor)

Notas: 1 - Pessoas residentes em domicílio particular permanente

A Tabela 07 e o Gráfico 08 registram a frequência líquida²³ percentual da população que frequenta escola ou creche em idade adequada no Brasil e no Paraná, comparando-se os anos de 2001 e 2013. No ensino fundamental, com o acesso já é universalizado, a expansão da cobertura quase não gerou desigualdade entre a população branca e a negra.

Gráfico 08 – Frequência líquida percentual da população que frequenta escola ou creche em idade adequada, Brasil, Paraná – 2001 e 2013



Fonte: PNAD 2001 e 2013/IBGE

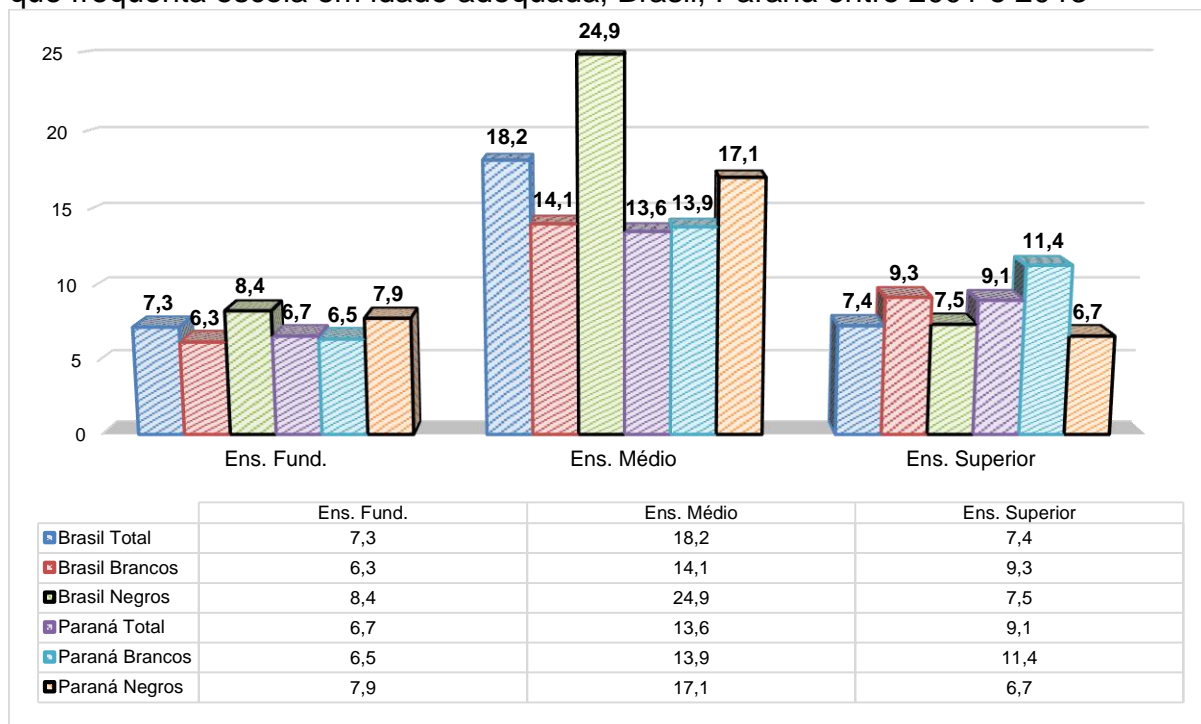
Observando o Gráfico 09 constata-se que no ensino fundamental a variação ficou maior em favor da população negra, o que significa dizer que essa população teve maior acesso a essa etapa da educação básica, ficando o nível de desigualdade entre brancos e negros em 2,4%, ainda em desfavor da população negra, Gráfico 05. No Paraná também houve uma expansão da frequência líquida dos estudantes negros superior a dos estudantes brancos, o que refletiu uma maior expansão do ensino para essa população. Quanto a taxa de desigualdade da frequência líquida esta ficou em 2,2%, abaixo da média nacional.

Entretanto, quando se observa o ensino médio, a ampliação do acesso em relação à população negra, cresceu 24,9% em nível nacional e 17,1% no Paraná, enquanto para a população branca esse crescimento foi, respectivamente de 14,1%

²³ A frequência líquida mede o percentual de alunos em idade escolar correta para um determinado ciclo sobre o total da população da faixa etária prevista para o ciclo. Para as crianças de até cinco anos, a opção foi a cobertura por faixa etária, e não por nível de ensino, já que muitas delas com idade para frequentar a creche podem estar na pré-escola e vice-versa (IPEA, 2014).

e 13,9%. A explicação se deve ao fato de que a exclusão do acesso a essa etapa da educação básica era da população negra. Dado que se confirma quando se observa no Gráfico 09 o índice de desigualdade entre brancos e negros de 2001 para 2013, passou da ordem de 25,5%, para 14,4% em termos de Brasil e de 18,3% para 15,1% no Paraná.

Gráfico 09 – Variação da frequência líquida percentual da população branca e negra que frequenta escola em idade adequada, Brasil, Paraná entre 2001 e 2013



Fonte: PNAD 2001 e 2013/IBGE

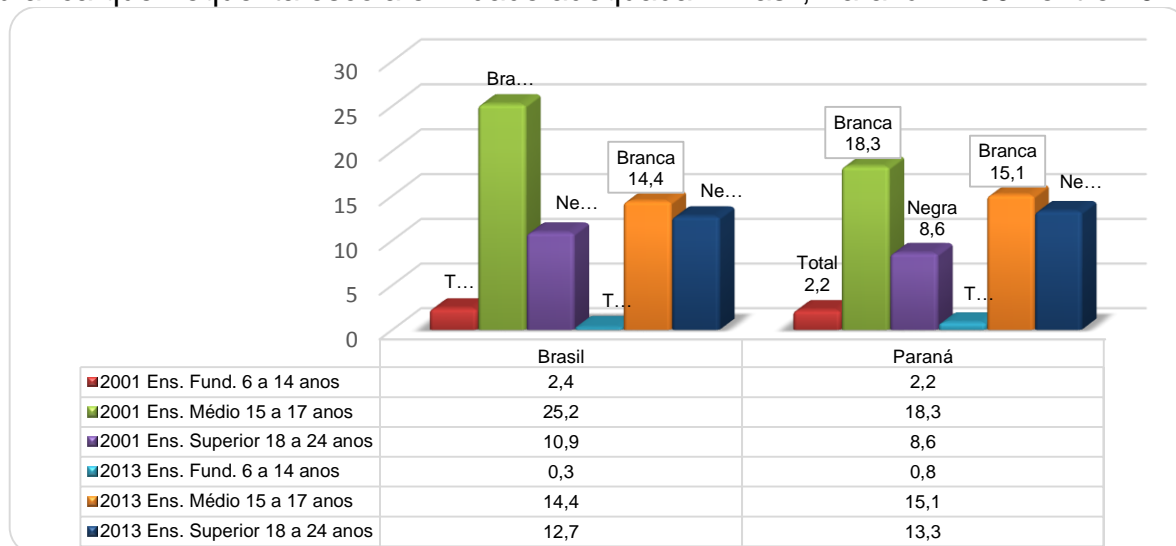
Contudo, mesmo tendo diminuído a desigualdade líquida no Paraná, no Ensino Médio, ele ainda se mantém muito elevado. Se em 12 anos a redução foi de apenas 3,2%, serão necessários, nesse ritmo, mais 50 anos para se chegar à condição de igualdade na taxa de frequência líquida entre estudantes brancos e negros.

Comparando-se esses três gráficos com olhar atento ao ensino superior, percebe-se a expansão do acesso ao ensino superior foi de 248% para a população negra no Paraná, enquanto no Brasil foi de 334%. Em relação aos estudantes brancos, esse crescimento foi de 177% no Paraná, enquanto que em termos de Brasil houve um pequeno decréscimo proporcional na ordem de 8,9% (Gráfico 08).

Porém, quando se verifica o crescimento líquido da taxa de matrícula, Gráfico 09, constata-se um crescimento da frequência líquida de estudantes brancos em 11,4% e negros em 6,7%, em termos de Paraná. No Brasil, esses números foram

respectivamente 9,3% e 7,5%. Já a taxa de desigualdade líquida que era de 8,6% em 2001 aumentou para 13,3% em 2013, no Paraná, e de 10,9% para 12,7% em termos de Brasil.

Gráfico 10 - Taxa de desigualdade líquida percentual entre a população negra e branca que frequenta escola em idade adequada - Brasil, Paraná – 2001 entre 2013



Fonte: PNAD 2001 e 2013/IBGE

Esse certamente é o dado mais revelador da relação de desigualdade e de discriminação, já que a expansão universal do acesso ao ensino superior, embora tenha ampliado a presença de estudantes brancos e negros neste nível de ensino, por si, não foi suficiente para reverter o quadro histórico de desigualdade. Ao contrário, os dados revelam o aumento da assimetria entre brancos e negros no ensino superior.

A compreensão é de que o racismo institucional presente na estrutura social impede a mobilidade da população negra, mesmo quando há maior expansão da oferta de oportunidades, já que as condições históricas para acessar essas oportunidades não foram superadas.

Tabela 08 – Percentual da população com 15 anos ou mais de idade, segundo cor ou raça e faixa de anos de estudo concluído, Brasil, Região Sul e Paraná, 2001 e 2013

Região / Cor		2001					2013				
		Até 1 ano	1 a 4 anos	5 a 8 anos	9 a 11 anos	12 anos ou mais	Até 1 ano	1 a 4 anos	5 a 8 anos	9 a 11 anos	12 anos ou mais
Brasil	Total	13,9	26,8	27,1	23,2	9,0	10,2	17,1	23,6	32,8	16,4
	Branco	9,2	24,6	26,3	26,5	13,3	7,1	15,5	20,9	33,3	23,2
	Negro	19,7	29,6	28,3	19,0	3,5	13,0	18,5	26,1	32,3	10,1
Paraná	Total	12,2	29,3	24,2	23,3	11,1	8,4	16,9	22,5	32,8	19,5
	Branco	10,0	27,8	24,0	25,1	13,0	6,9	15,6	20,1	33,8	23,7
	Negro	19,8	34,5	25,1	17,3	3,3	11,7	20,0	27,9	30,9	9,5

Fonte: PNAD 2001 e 2013/IBGE

Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC - Núcleo de Gestão de Informações Sociais

Notas: 1 - Pessoas residentes em domicílio particular permanente.

A Tabela 08, para finalizar a sequência de indicadores, mostra o crescimento dos anos de escolarização. Comparando-se apenas quem tem 12 anos de estudos ou mais, entre 2001 e 2013, houve uma expansão de 7,4% no Brasil e de 8,4% no Paraná. Quando realizado o corte racial, entre brancos e negros, verifica-se, no Paraná que estudantes brancos ampliaram essa faixa de escolaridade, a mais elevada da pesquisa, em 10,7%, enquanto que entre estudantes negros esse percentual de crescimento foi de 6,2%.

Mais uma vez é revelado o crescimento das desigualdades, mesmo tendo havido o crescimento das “oportunidades”. Isso sugere haver um elemento impeditivo da superação das desigualdades existentes. Como a presente pesquisa não tem como objetivo analisar as causas que impedem essa promoção da igualdade, deixamos indicada essa questão como fundamental para a compreensão desse fenômeno.

4 AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES E A EFETIVAÇÃO DA LEI 10639/03

Nesta seção analisaremos o processo de constituição e de atuação das EM nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Educação, como um instrumento de ação afirmativa educacional, no Estado do Paraná, mais precisamente na da Região Noroeste do Paraná, a partir da investigação dessas EM localizadas no município de Paranavaí, que, como demonstraremos, é representativo dessa Região do Paraná.

Quando falamos em ações afirmativas, Gomes (2011) nos lembra que a Lei 10.639/03 pode ser interpretada como uma ação afirmativa:

É importante desmistificar a ideia de que tais políticas só podem ser implementadas por meio da política de cotas e que, na educação, somente o ensino superior é passível de ações afirmativas. Tais políticas possuem caráter mais amplo, denso e profundo. Ao considerar essa dimensão, a Lei nº 10.639/03 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares (GOMES, 2011, p. 1).

Nesse mesmo sentido, as EM também se encaixam efetivamente como política de ação afirmativa, uma vez que objetivam dar efetividade à Lei 10.639/03 na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná. Levando-se em consideração que o Paraná é o Estado mais negro do sul do país. Ou seja, é o Estado que apresenta o maior contingente de população negra (preta ou parda). Tanto em valores absolutos, 2.976.844 habitantes, quanto em termos relativos, 28,5%, da população paranaense. Em Santa Catarina esses valores são, respectivamente, 966.372 habitantes e 15,5% da população catarinense, enquanto que no Rio Grande do Sul esses números atingiram, respectivamente, 1.725.711 habitantes o que corresponde a 16,1% da população gaúcha.

Observando o Estado do Paraná e agrupando os municípios nas 10 (dez) macrorregiões estabelecidas pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Ipardes) e pesquisadas pelo IBGE, (Tabela 09), constata-se que

a Mesorregião Noroeste do Paraná é a que concentra o maior percentual de população negra do Estado do Paraná, que corresponde a 40%.

Tabela 09 – População residente, por cor ou raça, segundo as mesorregiões - Paraná – 2010

Mesorregiões	Total	Cor ou raça						Sem declaração	População Negra	% População Negra
		Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena				
Noroeste Paranaense	678 319	399 685	26 986	8 178	242 899	570	1	269 885	40%	
Centro Ocidental Paranaense	334 125	199 524	11 243	3 494	119 484	380	-	130 727	39%	
Centro-Sul Paranaense	544 190	354 488	15 224	4 887	163 833	5 758	-	179 057	33%	
Norte Central Paranaense	2 037 183	1 372 433	77 170	44 715	537 160	5 699	6	614 330	30%	
Oeste Paranaense	1 219 558	844 346	36 105	11 364	324 808	2 929	6	360 913	30%	
Norte Pioneiro Paranaense	546 224	376 226	22 821	8 989	136 364	1 816	8	159 185	29%	
Centro Oriental Paranaense	689 279	511 034	19 262	3 696	153 616	1 670	1	172 878	25%	
Metropolitana de Curitiba	3 493 742	2 594 118	104 811	32 739	756 407	5 617	50	861 218	25%	
Sudoeste Paranaense	497 127	373 113	9 752	3 581	109 567	1 110	4	119 319	24%	
Sudeste Paranaense	404 779	319 155	7 456	1 562	76 240	366	-	83 696	21%	
Total	10 444 526	7 344 122	330 830	123 205	2 620 378	25 915	76	2 951 208	28%	

Fonte: Tabela 4.21.2.1 – Referente Censo do IBGE/2010 (adaptada pelo autor)

Desmembrando a Mesorregião Noroeste do Paraná nas três microrregiões que a integram: Cianorte, Paranavaí e Umuarama (Tabela 10), verifica-se que a Microrregião de Paranavaí é a que concentra tanto o maior percentual de população negra, 45%, quanto a maior quantidade, em termos absolutos, isto é, 120711 habitantes negros e negras.

Tabela 10 – População residente, por cor ou raça, nas microrregiões da mesorregião Noroeste Paranaense – Paraná – 2010

Mesorregiões	Total	Cor ou raça						Sem declaração	População Negra	% População Negra
		Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena				
Paranavaí	270 794	146 064	13 185	3 750	107 526	268	1	120 711	45%	
Umuarama	265 092	157 911	9 730	3 145	94 095	211	-	103 825	39%	
Cianorte	142 433	95 710	4 071	1 283	41 278	91	-	45 349	32%	
Total Noroeste Paranaense	678 319	399 685	26 986	8 178	242 899	570	1	269 885	40%	

Fonte: Tabela 4.21.2.1 – Referente Censo do IBGE/2010 (adaptada pelo autor)

A Microrregião de Paranavaí, por sua vez, é a que concentra, proporcionalmente, maior contingente de população negra, não apenas da Mesorregião Noroeste do Paraná, mas de todo o Estado do Paraná (Tabela 11).

Tabela 11 – População residente, por cor ou raça, nas Microrregiões Paranaense – Paraná – 2010

Mesorregiões	Total	Cor ou raça							População Negra	% População Negra
		Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração			
Paranavaí	270 794	146 064	13 185	3 750	107 526	268	1	120 711	45%	
Goioerê	116 751	65 932	3 639	1 445	45 615	120	-	49 254	42%	
Cerro Azul	29 041	17 285	752	125	10 844	35	-	11 596	40%	
Palmas	90 369	53 012	2 383	522	32 902	1 550	-	35 285	39%	
Umuarama	265 092	157 911	9 730	3 145	94 095	211	-	103 825	39%	
Astorga	183 911	111 874	6 579	2 215	63 121	121	1	69 700	38%	
Porecatu	82 539	50 195	3 420	658	28 242	24	-	31 662	38%	
Campo Mourão	217 374	133 592	7 604	2 049	73 869	260	-	81 473	37%	
Assaí	71 173	41 896	2 840	3 712	21 744	981	-	24 584	35%	
Ivaiporã	137 649	87 463	4 203	1 004	42 590	2 389	-	46 793	34%	
Faxinal	46 358	30 739	1 665	414	13 500	40	-	15 165	33%	
Guarapuava	378 086	247 385	10 942	3 656	112 045	4 058	-	122 987	33%	
Cianorte	142 433	95 710	4 071	1 283	41 278	91	-	45 349	32%	
Paranaguá	265 392	176 936	7 543	1 805	78 531	576	1	86 074	32%	
Cornélio Procopio	176 281	117 577	8 515	2 918	46 799	469	3	55 314	31%	
Floraí	34 695	23 258	1 184	530	9 710	13	-	10 894	31%	
Foz do Iguaçu	408 800	275 381	12 993	4 629	114 672	1 122	3	127 665	31%	
Ibaiti	77 359	53 904	2 648	533	20 174	99	1	22 822	30%	
Maringá	540 477	363 862	20 227	15 210	140 659	519	-	160 886	30%	
Cascavel	432 978	301 251	11 926	3 523	115 795	480	3	127 721	29%	
Jacarezinho	122 552	86 041	6 853	883	28 674	100	1	35 527	29%	
Telêmaco Borba	158 999	110 581	4 126	988	42 453	851	-	46 579	29%	
Apucarana	286 984	203 150	9 216	4 125	70 188	305	-	79 404	28%	
Jaguariaíva	100 299	71 189	2 932	546	25 527	105	-	28 459	28%	
Lapa	49 446	35 090	1 438	212	12 645	61	-	14 083	28%	
Londrina	724 570	501 892	30 676	20 559	169 150	2 288	5	199 826	28%	
Toledo	377 780	267 714	11 186	3 212	94 341	1 327	-	105 527	28%	
Pitanga	75 735	54 091	1 899	709	18 886	150	-	20 785	27%	
Francisco Beltrão	242 411	178 769	4 679	2 182	56 610	167	4	61 289	25%	
Curitiba	3 060 332	2 295 966	93 354	30 302	635 862	4 799	49	729 216	24%	
Pato Branco	159 424	119 550	3 405	934	34 629	906	-	38 034	24%	
União da Vitória	116 691	87 938	2 372	587	25 604	190	-	27 976	24%	
Ponta Grossa	429 981	329 264	12 204	2 162	85 636	714	1	97 840	23%	
Rio Negro	89 531	68 841	1 724	295	18 525	146	-	20 249	23%	
Capanema	95 292	74 794	1 668	465	18 328	37	-	19 996	21%	
Prudentópolis	128 327	100 274	2 441	441	25 073	98	-	27 514	21%	
Wenceslau Braz	98 859	76 808	1 965	943	18 973	167	-	20 938	21%	
São Mateus do Sul	62 312	50 840	987	212	10 239	34	-	11 226	18%	
Irati	97 449	80 103	1 656	322	15 324	44	-	16 980	17%	
Total	10 444 526	7 344 122	330 830	123 205	2 620 378	25 915	76	2 951 208	28%	

Fonte: Tabela 4.21.2.1 – Referente Censo do IBGE/2010 (adaptada pelo autor)

A Microrregião de Paranavaí (Tabela 12) é constituída por 30 municípios, os quais concentram os maiores percentuais de população negra do Paraná. Entre os vinte municípios do Paraná com maior percentual de população negra, onze pertencem a essa microrregião (Itaúna do Sul, 1º; Paranapanema, 2º; Amaporã, 3º; Jardim Olinda, 4º; Inajá, 7º; São João do Caiuá, 8º; Santo Antônio do Caiuá, 10º; Marilena, 12º; Santa Mônica, 14º; Paranacity, 19º; e Porto Rico, 20º).

Tabela 12 – População residente, por cor ou raça, segundo municípios da microrregião de Paranavaí – Paraná – 2010

Mesorregiões	Total	Cor ou raça							População Negra	%
		Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração			
Paranavaí	81 590	49 157	3 722	1 669	26 969	73	-	30 691	37,62%	
Loanda	21 201	11 920	852	262	8 151	16	-	9 003	42,46%	
Terra Rica	15 221	7 875	811	229	6 289	17	-	7 100	46,65%	
Nova Londrina	13 067	6 367	756	188	5 716	40	-	6 472	49,53%	
Querência do Norte	11 729	5 787	786	57	5 067	32	-	5 853	49,90%	
Paranacity	10 250	4 728	551	130	4 838	3	-	5 389	52,58%	
Alto Paraná	13 663	8 123	607	140	4 779	14	-	5 386	39,42%	
Paraíso do Norte	11 772	6 818	426	161	4 359	7	1	4 785	40,65%	

Santa Cruz de Monte Castelo	8 092	4 007	361	64	3 647	13	-	4 008	49,53%
Santa Isabel do Ivaí	8 760	4 893	296	95	3 472	4	-	3 768	43,01%
Marilena	6 858	3 121	370	44	3 313	10	-	3 683	53,70%
São João do Caiuá	5 911	2 574	183	39	3 110	5	-	3 293	55,71%
Amaporã	5 443	2 183	532	23	2 700	5	-	3 232	59,38%
Guairaçá	6 197	3 157	241	53	2 743	3	-	2 984	48,15%
Diamante do Norte	5 516	2 584	493	178	2 260	1	-	2 753	49,91%
São Carlos do Ivaí	6 354	3 735	166	20	2 432	1	-	2 598	40,89%
Cruzeiro do Sul	4 563	2 176	191	132	2 061	3	-	2 252	49,35%
Itaúna do Sul	3 583	1 355	332	49	1 847	-	-	2 179	60,81%
Santa Mônica	3 571	1 649	125	17	1 780	-	-	1 905	53,35%
Planaltina do Paraná	4 095	2 267	293	9	1 525	1	-	1 818	44,40%
Inajá	2 988	1 248	135	56	1 537	12	-	1 672	55,96%
Paranapoema	2 791	1 082	105	40	1 564	-	-	1 669	59,80%
Santo Antônio do Caiuá	2 727	1 216	168	25	1 313	5	-	1 481	54,31%
Tamboara	4 664	3 265	255	14	1 130	-	-	1 385	29,70%
Porto Rico	2 530	1 190	146	24	1 170	-	-	1 316	52,02%
São Pedro do Paraná	2 491	1 182	58	14	1 237	-	-	1 295	51,99%
Mirador	2 327	1 122	89	3	1 113	-	-	1 202	51,65%
Jardim Olinda	1 409	565	65	11	765	3	-	830	58,91%
Nova Aliança do Ivaí	1 431	718	70	4	639	-	-	709	49,55%
TOTAL	270 794	146 064	13 185	3 750	107 526	268	1	120 711	44,58%

Fonte: Tabela 4.21.2.1 – Referente Censo do IBGE/2010 (adaptada pelo autor)

Embora o município de Paranavaí não esteja entre os que apresentam maior percentual de população negra, em termos absolutos concentra maior contingente de população negra que todos municípios acima identificados, juntos. Além disso, Paranavaí ocupa a 19ª (décima nona) posição entre os 20 (vinte) municípios paranaenses como maior número de população negra do Estado do Paraná. Esses elementos demográficos e étnico-raciais, somado ao fato de ser sede de Núcleo Regional de Educação, de Universidades, possuir escolas urbanas e escolas do campo e Equipes Multidisciplinares em todas elas, permitiram definir a significância e representatividade de se pesquisar as EM das Escolas Estaduais do Município de Paranavaí.

Assim, definiu-se o Município de Paranavaí com representativo da Região Noroeste do Estado do Paraná no que concerne à população negra, e por possuir um número de EM significativas, em termos de amostra estatística, uma vez que as 13 EM representam mais de 0,6% (seis décimos por cento) das 2148 escolas estaduais. Além de representarem escolas da Zona Urbana e do Campo, exclusivamente de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio, de Educação de Jovens e Adultos. Portanto uma amostra qualitativa da região noroeste, e mesmo das EM existentes no Paraná.

A análise da demografia da população negra no Estado do Paraná levou à definição das EM selecionadas nesse estudo de caso. Uma vez não sendo possível alcançar a plenitude as EM Paranaenses, foi preciso uma coleta amostral que pudesse validar, ao menos, as avaliações acerca do conjunto das EM da Região Noroeste do Paraná.

4.1 MARCOS LEGAIS DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES

Delimitada a região Noroeste e o Município de Paranavaí, avançamos no sentido de identificar os marcos legais que levaram a constituição e regularam o funcionamento das EM, não apenas na Região estudada, mas no conjunto do Estado do Paraná. Com a aprovação da Resolução nº. 1/2004 do Conselho Nacional de Educação, instituindo as DCNERER, o Ministério da Educação (MEC), por meio da SECAD, realizou Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial em todo o País, para estimular Estados, Municípios, IES e Sociedade Civil a se engajarem no cumprimento da Lei e das DCNERER.

A atuação do FPEDER-PR, da APP-Sindicato e dos Encontros de Educadores Negros e Negras do Paraná, exigindo constantemente das instituições públicas ações mais efetivas para a implementação da Lei 10639/03 e das DCNERER, influíram decisivamente no processo de formulação, pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, da Deliberação 04/06 que estabeleceu Normas Complementares às DCNERER. O FPEDER-PR, que acompanhava a implantação das Lei 10.639 e das DCNERER nas escolas paranaenses e constatava a necessidade de um instrumento público permanente no interior das escolas para efetivação dessa norma, viu acolhida, por parte do CEE-PR, no Art. 6º da Deliberação 04/06 – CEE-PR a obrigatoriedade de criação de Equipes Multidisciplinares:

Art. 6º. A Secretaria de Estado da Educação, assim como as Secretarias Municipais providenciarão para que os Núcleos Regionais de Educação ou estruturas similares de base, componham Equipes Multidisciplinares de caráter permanente, que, no âmbito de sua abrangência, darão suporte aos professores para o desempenho do que preceitua a presente Deliberação (PARANÁ, 2006a, p. 02).

Por sua vez o Art. 8º prevê equipes interdisciplinares, embora o adequado fosse Equipes Multidisciplinares, já que a atuação pedagógica é interdisciplinar, mas as equipes deveriam ser constituídas por professores de diversas áreas do conhecimento, por pedagogos, por outros profissionais da educação que atuam na administração e na infraestrutura escolar, e por representantes da comunidade, em cada unidade escolar para atuar ao longo do período letivo:

Art. 8º. **Cada unidade escolar/instituição deverá compor equipe interdisciplinar** que estará encarregada da supervisão e desenvolvimento de ações que dêem conta da aplicação efetiva das diretrizes estabelecidas por esta ao longo do período letivo e não apenas em datas festivas, pontuais, deslocadas do cotidiano da escola. § 1º. Caberá à direção de cada estabelecimento de ensino da rede estadual, no primeiro semestre do ano letivo, informar à SEED via NREs, os componentes das equipes mencionadas no caput deste artigo. § 2º. As Instituições de Ensino, tanto públicas como privadas, providenciarão o arquivamento em local apropriado da escola, do relatório das ações desenvolvidas por seus estabelecimentos/instituições, no cumprimento do que preceitua a presente Deliberação. § 3º. Da mesma forma deverão proceder as unidades escolares municipais, encaminhando aos departamentos ou organismos correspondentes, as informações mencionadas nos parágrafos anteriores (PARANÁ, 2006a, p. 03 **grifos nossos**).

Em consequência da aprovação da Deliberação 04/06 – CEE-PR, a Secretaria de Estado da Educação, por meio de sua superintendência, expediu a Instrução nº 017/2006 – SUED, que explicitamente reafirma a previsão da Lei 10.639/03 e da Resolução 01/04-CNE e determina a constituição das EM nas unidades escolares, com acompanhamento em toda a estrutura da Rede Estadual de Educação:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana passa a ser obrigatório em todos os níveis e modalidades dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de Educação Básica. **Caberá ao estabelecimento de ensino:** [...] c) **compor equipe multidisciplinar**, que poderá envolver direção, equipe pedagógica, professores e funcionários, para orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo do período letivo; [...] Caberá aos professores, ao tratar da História da África e da presença do negro (preto e pardo) no Brasil, fazer abordagens positivas, na perspectiva de contribuir para que o aluno negro-descendente mire-se positivamente, pela valorização da história de seu povo, da cultura de matriz africana, da contribuição para o país e para a humanidade. **Caberá aos Núcleos Regionais de Educação: Compor Equipes Multidisciplinares de caráter permanente**, envolvendo representantes das diferentes disciplinas e setores, para orientar e dar suporte para o desempenho do que preceitua a legislação, aos professores, equipe pedagógica e direção dos estabelecimentos de ensino. **Caberá à Secretaria de Estado da Educação:** a) **subsidiar**, gradativamente, os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual **com acervo** que possibilite a consulta, a pesquisa, a leitura, o estudo por parte de alunos, professores, funcionários e comunidade; b) **promover cursos, seminários e oficinas para qualificar os educadores** no que diz respeito à temática em questão (PARANÁ, 2006b, p. 01-02, **grifos nossos**).

Como se observa, essa Instrução, editada sem prévio debate com o FPEDER-PR, apresentou um conjunto normativo que aparentemente daria conta de efetivar a

criação das EM e a implementação das DCNERER. Entretanto, reconhecendo a necessidade aprimorar a regulamentação acerca da composição e funcionamento das EM no âmbito da Rede Estadual de Educação Básica e nas unidades conveniadas, após um ano de intenso debate coordenado pelo Departamento da Diversidade/NEREA e envolvendo os diversos Departamentos da SEED, representantes de EM de NREs e de Unidades Escolares, bem como representantes do MN e da APP-Sindicato, representando o FPEDER-PR, foi editada a Resolução nº. 3399 / 2010 – GS/SEED que define a composição das EM nos Núcleos Regionais de Educação, que são em número de 32 (trinta e dois) no Paraná:

Art. 2º As Equipes Multidisciplinares dos NREs serão compostas por, no mínimo, quatro integrantes: 1 (um) do Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais e Afro-Descendência, que será Coordenador da Equipe, 1 (um) de História e Cultura Indígena, 1 (um) da Equipe Disciplinar e 1 (um) dos Movimentos Sociais afeitos às temáticas que envolvem a população negra e indígena (PARANÁ, 2010a, p. 02).

Em relação aos Estabelecimentos de Ensino, a constituição das equipes levou em consideração o porte das Escolas, reagrupando em quatro faixas, conforme se vê no Art. 3º:

Art. 3º Nos Estabelecimentos de Ensino a composição dar-se-á por aclamação respeitando-se o porte das escolas segundo Resolução 1.150/2002/SEED, e, preferencialmente, de acordo com a seguinte conformação: Estabelecimentos de Ensino de porte I ao III, por 1 (um) pedagogo, 1 (um) agente educacional, 1 (um) representante das instâncias colegiadas, 1 (um) professor da área de humanas, 1 (um) da área de exatas e 1 (um) da área de biológicas; Estabelecimentos de Ensino de porte IV ao VI, por 1 (um) pedagogo, 1 (um) agente educacional, 1 (um) representante das instâncias colegiadas, 4 (quatro) professores das diferentes áreas: 2 (dois) de humanas, 1 (um) de exatas e 1 (um) de biológicas; Estabelecimentos de Ensino de porte VII ao IX deverá ser formada por 1 (um) pedagogo, 1 (um) agente educacional, 1 (um) representante das instâncias colegiadas, 5 (cinco) professores das diferentes áreas: 2 (dois) de humanas, 2 (dois) de exatas e 1 (um) de biológicas; Estabelecimentos de Ensino de porte X ao XI deverá ser formada por 1 (um) pedagogo, 1 (um) agente educacional, 1 (um) representante das instâncias colegiadas, 6 (seis) professores das diferentes áreas: 3 (três) de humanas, 2 (dois) de exatas e 1 (um) de biológicas (PARANÁ, 2010 a, p. 02)

O Art. 5º cria um mecanismo de estímulo para incentivar a participação das Equipes, embora o Art. 12 não tenha assegurado uma reivindicação das equipes

existentes e dos movimentos sociais: a existência de demanda (disponibilidade de carga horária) para desenvolvimento dos trabalhos das EM:

Art. 5º Os integrantes das Equipes Multidisciplinares, **que participarem das atividades formativas realizadas receberão certificação para progressão no Plano de Carreira do Magistério Público do Paraná**, conforme Resolução própria, que dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação e/ou qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. [...] Art. 12 A composição das Equipes Multidisciplinares nos Estabelecimentos de Ensino **não implicará em abertura de demanda** (PARANÁ, 2010a, p. 03, **grifos nossos**).

Como veremos na conclusão deste trabalho, talvez nesses dispositivos estejam centrados grande parte dos limites e das potencialidades das EM. Essa Resolução também se preocupou com a especificidade da composição de Equipes Multidisciplinares em Comunidades Quilombolas e em Escolas Indígenas, como se percebe na análise dos Arts. 10 e 11:

Art. 10 A Equipe Multidisciplinar nos Estabelecimentos de Ensino de Comunidades Quilombolas, ou que atenda essa população, deverá ter na sua composição **profissionais da educação com pertencimento quilombola vinculado à escola, ou por um representante indicado pela comunidade, ou representante do movimento social negro e de movimentos sociais**, caso haja na região. Art. 11 A Equipe Multidisciplinar nos Estabelecimentos de Ensino em terras indígenas **será composta por uma liderança ou representante da terra indígena**, pedagogo, professores e funcionários. (PARANÁ, SEED, 2010a, p. 04, **grifos nossos**).

Para dar efetividade a essa nova organização das EM é editada a Instrução nº 010/2010 – SUED/SEED, que regula o novo funcionamento das equipes, sobretudo em função da sua natureza formativa e de atuação em situações de preconceito racial, discriminação e racismo no ambiente escolar.

I. Compete à Secretaria de Estado da Educação – SEED [...] 2. Garantir que os processos de formação continuada dos NREs e dos estabelecimentos de ensino sejam certificados de acordo com as orientações da SEED. [...] 4. Oferecer de forma permanente, curso de formação continuada aos profissionais da Rede Estadual de Educação do Paraná sobre ERER e o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena em consonância com as orientações do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná – FPEDER-PR. [...] 8. Orientar as Equipes Multidisciplinares dos NREs e estabelecimentos de ensino para que realizem a mediação pedagógica

necessária frente às situações de preconceito racial, discriminação e racismo no ambiente escolar. II. Compete à Equipe Multidisciplinar do NRE [...] 2. Promover ações voltadas à formação continuada e de pesquisa dos técnicos do NRE, sobre EREER e o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena. [...] 6. Realizar ações de enfrentamento ao preconceito racial, discriminação e racismo e orientar as Equipe Multidisciplinares dos estabelecimentos de ensino, nos casos de denúncia, para a realização de mediações pedagógicas e procedimentos segundo a legislação vigente. [...] III. Compete à Equipe Multidisciplinar das escolas da Educação Básica. [...] 3. Realizar formação permanente com os/as demais profissionais de educação e comunidade escolar, referente a EREER e o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena, conforme orientações expedidas pelo DEDI/SUED. [...] 5. Subsidiar o Conselho Escolar na realização de ações de enfrentamento ao preconceito, discriminação e racismo no ambiente escolar, apoiando professores/as, equipe pedagógica, direção, direção auxiliar, funcionários/as, pais, mães e alunos/as. 6. Registrar e encaminhar ao Conselho Escolar e outras instâncias, quando for o caso, as situações de discriminação, preconceito racial e racismo, denunciadas nos estabelecimentos de ensino (PARANÁ, 2010b, p. 01-03).

Foram editadas anualmente orientações complementares para organizar a constituição e o funcionamento das EM, tendo em vista as peculiaridades que foram surgindo no processo. Só para citar as mais recentes, no ano de 2014 foram editadas três Orientações emanadas do DEDI/CERDE/CEEI, versando sobre a composição, funcionamento e homologação das EM da rede estadual e das escolas conveniadas.

A Orientação nº 001/2014 – DEDI/DERDE/CEEI (PARANÁ, 2014 dd), reorganiza a composição das EM de acordo com o número de alunos matriculados, conforme Tabela 13, priorizando educadores negros/as, quilombolas e indígenas (Item 01, alínea e), estabelece critérios de desempate em caso de maior número de candidatos/as que vagas, e processo eletivo, quando não for possível desempatar, atribuições do NRE entre outros procedimentos.

Tabela 13 – Composição das Equipes Multidisciplinares para o ano de 2014

Número Alunos(as)	Número Componentes	Composição da equipe							Convidados Instancia Colegiada, Movimento Negro, Quilombola, Indígena	Número 2ª Equipe
		Rede Estadual								
		Pedagogo(a)	Agente I	Agente II	Prof. Humanas	Prof. Exatas	Prof. Biológicas			
Até 500	9	1	1	1	1	1	1	1	3	0
501 a 1000	15	2	1	1	3	2	2	2	4	0
1001 a 1500	20	2	2	2	4	2	2	2	6	0
Acima de 1501	30	3	3	3	5	3	3	3	10	30
1501 a 2000	30	3	3	3	5	3	3	3	10	9
1501 a 2500	30	3	3	3	5	3	3	3	10	15
1501 a 3000	30	3	3	3	5	3	3	3	10	20

Fonte: Orientação nº 001/2014 – DEDI/CERDE/CEEI

Obs. 1. Nas escolas com mais de 1501 alunos e que não possuírem 30 componentes para a 2ª Equipe serão utilizadas as regras anteriores para a nova EM

Obs. 2. Preferências para composição da EM: educadores/as negros/as, quilombolas e indígenas

Em caso de estabelecimentos estaduais em aldeias indígenas (1.2), que atendam apenas séries iniciais, a EM deverá ter 06 membros, sendo 01 uma liderança ou representante da comunidade indígena, 01 professora/or de língua indígena, 01 pedagogo, 01 professor de cada área, 01 agente educacional e 01 membro da instância colegiada (se houver). Em escolas que atendam anos iniciais e finais, acrescenta-se 01 professor/a regente dos anos iniciais. Também estabeleceu o término dos mandatos em 2014, para as EM constituídas em 2013 e 2015 para as constituídas em 2014.

A Orientação nº 002/2014 - DEDI/DERDE/CEEI (PARANÁ, 2014ee) reafirma, com destaque o papel das EM voltado especificamente para ERER e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira Africana e Indígena (EHCAAI) nos eixos de prática pedagógica e formação continuada. Sobre a prática pedagógica esta orientação estabelece um conjunto de compromissos para as EM, dentre os quais: Mobilizar a comunidade escolar; Fomentar o diálogo visando o PPP e o PTD; Garantir e fortalecer a ERER e o EHCAAI; Implementar as DCNERER no ambiente escolar; Promover ações de enfrentamento ao racismo; Democratizar o conhecimento; Promover a integração entre a comunidade escolar, movimentos sociais e demais envolvidos na promoção da igualdade racial; Buscar possíveis soluções para a resolução de conflitos relacionais, que permeiam o cotidiano da escola, promovendo uma educação efetivamente democrática.

No que diz respeito à formação continuada a EM teve 10 Encontros, sendo nove encontros de 04 horas, com cronograma de reuniões e conteúdo de estudo previamente definido e orientado pela SEED²⁴, e 1º encontro de 8 horas para realização de Seminário para apresentação de trabalhos realizados durante o ano na Semana da Consciência negra. Além disso, a Orientação apresenta o modelo de PA e o roteiro para elaboração do memorial descritivo a ser postado em data previamente definida. Por sua vez, a Orientação nº 003/2014-DEDI/CERDE/CEEI (PARANÁ, 2014ff), considerando a atuação do Ministério Público do Paraná, que através do Ofício nº 474/2014 exigiu da SEED relatório da atuação das Equipes e a relação das Escolas que não compuseram as EM, estabeleceu data limite para composição das Equipes. Reduziu o tempo de formação de 44 para 36 horas e especificou os critérios de composição da EM nas escolas itinerantes e nas conveniadas.

²⁴ Disponível no endereço eletrônico: <<http://www.educadores.diadia.pr.gov.br/modules/conteudo.php?conteudo=560>>.

Já em relação ao ano de 2015, houve até a presente data a edição de duas Orientações. A primeira orienta a composição das EM, prorrogando o mandato das Equipes constituídas em 2013 até o final de 2015, juntamente com as EM constituídas em 2014 (PARANÁ, 2015n). Mantém os mesmos critérios constantes da Tabela 13, utilizadas para compor as EM no ano de 2014, salvo em relação às Escolas Conveniadas e Escolas Quilombolas ou Indígenas onde todos os profissionais supridos e até dez convidados poderão compor as EM.

Na Orientação nº 002/2015 (PARANÁ, 2015o) é suprimido como atribuição da EM: Promover ações de enfrentamento ao racismo; Buscar possíveis soluções para a resolução de conflitos relacionais, que permeiam o cotidiano da escola, promovendo uma educação efetivamente democrática. As demais ações colocam as EM com as tarefas de fomentar, orientar, apoiar, facilitar, possibilitar. Ou seja, não mais são efetivamente essas Equipes que desempenharão, executarão e cumprirão as demandas acerca das DCNERER.

O papel primordial das EM no ano de 2015 é intensificar o diálogo com a comunidade escolar no sentido de desenvolver práticas pedagógicas, de forma a positivar e fortalecer a identidade de negros/as, comunidades tradicionais negras, quilombolas e indígenas, por meio da Promoção da Igualdade Racial. No entanto, não foi objeto desta pesquisa investigar se esses novos objetivos foram atingidos, pois nosso recorte temporal se estendeu até o ano de 2014. Entretanto, entendemos que seria importante apontar os rumos propostos pelo Estado na orientação do trabalho das EM, com o roteiro proposto para 2015 e os materiais de apoio disponíveis no Portal Dia a Dia Educação, pois certamente subsidiará pesquisas futuras que possam ampliar as análises realizadas neste trabalho, seja temporal, seja em relação a outra região do Estado do Paraná.

4.2 AÇÕES INSTITUCIONAIS EM FAVOR DA LEI 10.639/03 NO PARANÁ

Desde muito tempo o Movimento Negro e os Movimentos Sociais que lutam contra o racismo e pela igualdade racial anseiam por uma atuação do Ministério Público voltada para o cumprimento da Lei 10.639/03. Prova disso é o resultado da audiência pública realizada em Toledo-PR, no dia 17 de agosto de 2013, durante a X Encontro do FPEDER-PR, cuja Carta Negra da Audiência Pública, Anexo II, enviada

ao MPPR²⁵, aponta omissões de diversas organizações públicas e privadas no cumprimento dessa legislação.

Em fevereiro de 2014, o Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Direitos Humanos do Ministério Público do Paraná (CAOPDH), por meio do NUPIER, instaurou o Procedimento Administrativo nº MPPR-0046.14.000922-9 com vistas a acompanhar a implementação da lei nº 10.639/03, de forma a garantir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, no currículo oficial da Rede de Ensino Fundamental e Médio, das escolas públicas e particulares do Paraná.

Entre os primeiros documentos juntados a esse procedimento estão: as memórias do I Seminário Estadual por uma Escola sem Racismo, promovido pela APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, por meio de sua Secretaria de Gênero, relações Étnico-Raciais e Direitos LGBT e do Coletivo Estadual de Combate ao Racismo, em conjunto com o Programa de Mestrado em Ensino da UNESPAR – Campus de Paranavaí; bem como a “Carta Negra do FPEDER-PR, resultado das discussões da audiência Pública – X Encontro de Toledo”. O que demonstra a importância da atuação da sociedade civil seja por meio de suas instituições sindicais, seja por parte do MN nas lutas para a implementação de políticas públicas educacionais em favor da população negra e de combate ao racismo institucional presente na educação pública paranaense.

Além de oficiar a SEED, solicitando o controle das instituições de ensino (públicas e privadas) que efetivamente cumpram a Lei 10.639/03, bem como as que possuem lacunas em seu currículo ou programa de ensino, foi juntado ao procedimento cópia dos seguintes atos normativos: Resolução n. 1/04 do CNE, que instituiu as DCNERER – Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Plano Nacional de Implementação das DCNERER, na parte relativo às atribuições dos sistemas de ensino; Deliberação 04/06 do Conselho Estadual de Educação, que institui normas complementares às DCNERER; Resolução n. 3399/2010 – GS/SEED; Portaria 1071/2009 – SEED que institucionaliza o FPEDER-PR; Regimento Interno do FPEDER-PR.

Tendo em vista as demandas constantes dos próprios atos normativos, particularmente o disposto o Art. 1º, § 1º da Resolução 01/04, bem como das

²⁵ Ver no Anexo II.

reivindicações do FPEDER-PR, foram enviados ofícios ao Conselho Estadual de Educação e às Universidades Estaduais do Paraná (UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE, UNICENTRO, UENP e UNESPAR), para que comprovassem, no âmbito de suas competências, o cumprimento das normas apontadas referente à Lei 10.639/03.

Foi juntado ao procedimento do MPPR o Relatório de Gestão 2003-2010: Ações desenvolvidas sobre a implementação da política de educação das relações étnico-raciais no Paraná (Art. 26-A da Lei 9394/06), elaborado pelo NEREA, retratando o histórico da implementação dessa política:

Desde o ano de 2003, quando foi sancionada a lei 10.639, a secretaria de Estado da educação (SEED) iniciou um processo de diálogo com o movimento social negro e sindical no sentido de consolidar um espaço participativo de proposição e acompanhamento de Políticas Públicas de Educação das relações Étnico-Raciais (ERER) no Paraná. É necessário ressaltar que os referidos movimentos já tinham uma forte atuação na área da educação, principalmente através do Fórum de Entidades negras e do Coletivo de Raça e Etnia da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná. As primeiras ações desenvolvidas, ainda em 2003, nascem do diálogo com essas organizações. Nesse contexto deriva a proposição da realização dos Encontros de Educadores/as Negros/as do Paraná que, no ano de 2010, realizou sua sétima edição (PARANÁ, 2014gg, p. 61).

O documento destaca que essa interação entre o poder público e a sociedade civil (APP-Sindicato e MN), inicialmente focou uma demanda em relação à formação continuada de Professores/as e se estendeu para a institucionalização da política pública de ERER. Registra a criação de um Grupo de Trabalho paritário entre a APP-Sindicato e a SEED, em 2004, que foi gradualmente sendo incorporado pelo FPEDER-PR, a partir de 2005.

No processo de institucionalização dessa política pública educacional, a SEED criou em 2007 o Departamento da Diversidade (DEDI), com uma equipe de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que em 2009 se transformou no NEREA. Naquele mesmo ano, por meio da Portaria 1071/2009, o FPEDER-PR foi institucionalizado como instância de articulação e definição de políticas públicas comprometidas com a implementação da temática Étnico-Racial, de Gênero e outros temas correlatos.

No período 2003-2010, de acordo com o Relatório de Gestão, houve, por parte da SEED, a produção de Cadernos Temáticos, a realização dos Simpósios de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e indígena, os Grupos de Estudos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o apoio aos Encontros Estaduais do FPEDE-PR, o

levantamento e identificação de 36 comunidades Remanescentes de Quilombo do Paraná, em parceria com o GT Clóvis Moura.

Entre os eixos norteadores do Relatório de Gestão 2003-2010, o eixo 1.4 – EM nos Núcleos Regionais de Educação e nos Estabelecimentos de Ensino, assim descreve as EM:

As Equipes Multidisciplinares são instancias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica, e constituídas por instrução da SUED/SEED de acordo com o disposto no Art. 8º da deliberação Nº 04/06 – CEE/PR, com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e, para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo. As Equipes Multidisciplinares se constituem por meio da articulação das disciplinas da base nacional comum, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, com vistas a tratar da História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena no Brasil, na perspectiva de contribuir para que o/a aluno/a negro/a e indígena mire-se positivamente, pela valorização da história de seu povo, da cultura, da contribuição para o país e para a humanidade (PARANÁ, 2014gg, p. 67).

Além de registrar as normas para institucionalizar as EM (Resolução 3399/2010 SEED, Instruções 017/2006 e 010/2010 SUED) registra que no ano de 2010 as EM estavam constituídas em 92% dos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual de Educação, restando 163 escolas que ainda não haviam constituído essas equipes, perfazendo o percentual de 7,4% do montante de escolas existentes. Segue o Mapa da Constituição das Equipes Multidisciplinares da Rede Estadual Pública do Paraná – Ano 2010, registrando o número de EM existentes nas escolas de cada um dos 32 Núcleos Regionais de Educação (Tabela 14).

Tabela 14 – Mapa da constituição das Equipes Multidisciplinares da Rede Estadual Pública do Paraná – 2010

NRE	TOTAL DE ESCOLAS	ESCOLAS COM EQUIPES MULTIDISCIPLINARES	%	ESCOLAS SEM EQUIPES MULTIDISCIPLINARES	%
Apucarana	65	62	95,3	3	4,6
Área Metropolitana Norte	106	100	94,3	6	5,7
Área Metropolitana Norte	134	111	85,4	19	14,6
Assis Chateaubriand	30	30	100	0	0
Campo Mourão	64	64	100	0	0
Cascavel	93	93	100	0	0
Cianorte	33	33	100	0	0
Cornélio Procópio	75	56	74,7	19	25,3
Curitiba	200	160	80,0	40	20
Dois Vizinhos	35	35	100	0	0
Foz do Iguaçu	64	64	100	0	0
Francisco Beltrão	94	92	97,9	2	2,1
Goioerê	33	33	100	0	0
Guarapuava	56	55	98,2	2	2,1
Ibaiti	32	32	100	0	0

Irati	54	54	100	0	0
Ivaiporã	52	37	71,1	15	28,8
Jacarezinho	54	54	100	0	0
Laranjeira do Sul	58	57	98,3	1	1,7
Loanda	27	24	88,9	3	11,1
Londrina	126	118	93,7	8	6,3
Maringá	97	93	95,9	4	4,1
Paranaguá	54	39	72,2	15	27,7
Paranavaí	46	40	86,9	6	13,04
Pato Branco	95	70	73,7	20	21,1
Pitanga	32	32	100	0	0
Ponta Grossa	111	110	99	1	0,9
Telêmaco Borba	49	49	100	0	0
Toledo	90	90	100	0	0
Umuarama	71	71	100	0	0
União da Vitória	45	45	100	0	0
Wenceslau Braz	40	40	100	0	0
TOTAL	2211	2043	92,4	163	7,4

Fonte: NEREA/DEDI/SEED

O documento ainda registrou a assinatura do Pacto pela Promoção da Igualdade Racial, com o compromisso de implantar o Plano Nacional de Implementação das DCNERER e as resoluções da II Conferência Estadual de Promoção da Igualdade Racial, consubstanciado pela Agenda Permanente pela Consciência Negra, além de uma descrição das inúmeras atividades de formação continuada sobre ERER e da produção de materiais didáticos e paradidáticos acerca desse tema.

Tabela 15 – Mapa da constituição das Equipes Multidisciplinares – Rede Estadual Pública do Paraná e Escolas Conveniadas – 2013

NRE	TOTAL DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL	ESCOLAS REDE / COM EQUIPES MULTIDISCIPLINARES	ESCOLAS CONVENIADAS / COM EQUIPES MULTIDISCIPLINARES	%
Apucarana	61	44		72
A. M. Norte	109	69		63
A. M. Sul	134	43		32
Assis Chateaubriand	30	24		80
Campo Mourão	62	24		38
Cascavel	93	87		93
Cianorte	33	33		100
Cornélio Procópio	71	69		97
Curitiba	161	90		55
Dois Vizinhos	34	22		33
Foz do Iguaçu	65	60		90
Francisco Beltrão	94	66		70
Goioerê	32	30		93
Guarapuava	59	31		52
Ibaiti	32	15		46
Irati	54	38		73
Ivaiporã	51	34		66
Jacarezinho	47	42		89
L. do Sul	59	63	4	106
Loanda	27	30	3	111
Londrina	124	93		75
Maringá	97	107	10	100
Paranaguá	57	27		47
Paranavaí	46	20		43
Pato Branco	75	54		72
Pitanga	33	35	2	69
Ponta Grossa	114	64		56
Telêmaco Borba	50	52	6	104
Toledo	92	75		81
Umuarama	68	48		70
União da Vitória	45	39		86
Wenceslau Braz	33	22		66
TOTAL	2100	1669	25	79

Fonte: CERDE/DEDI/SEED

Reorganizado a partir da tabela constante no Procedimento Administrativo MPPR-0046.14.000922-9, páginas 101 e 102

Em 02 de abril de 2014, por meio do Of. n. 192/2014-DG/SEED, a Superintendência de Educação, enviou ao MPPR o Mapa da Constituição das Equipes Multidisciplinares, existentes no ano de 2013, no qual registra que das 2100 escolas da rede estadual, apenas 1669 possuem equipes multidisciplinares, o que corresponde a 79% das escolas existentes.

Na resposta do DEDI/CERDE, ao MPPR, há um anexo especificando um conjunto de ações desenvolvidas pela SEED, dentre as quais as EM:

- Para assegurar a efetivação das ações, instituem-se nos espaços escolares e nos Núcleos Regionais de Educação – NRE, Equipes Multidisciplinares, como instância colegiada, cuja atribuição é organizar o trabalho pedagógico seguindo os princípios propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e, para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, para todas as disciplinas da base nacional comum (PARANÁ, 2014gg, p. 103).

Confrontado a resposta institucional fornecida pela SEED, por meio do Ofício 192/2014-DG/SEED com o Relatório de Gestão 2003-2010: Ações desenvolvidas sobre a implementação da política de educação das relações étnico-raciais no Paraná (Art. 26-A da Lei 9394/06), elaborado pelo NREA, que antecedeu o CERDE, verifica-se que houve uma sensível redução no número de EM em 2013 (79% do número de escolas), quando comparado com a quantidade existente em 2010 (92,4% do número de escolas existentes). O que levou o CAOPJDH, em maio/2014, a solicitar informações complementares à SEED sobre o cumprimento das normas relativas ao Art. 26-A da LDB, inclusive solicitando o livre acesso às informações referentes às EM no Portal da SEED, e reiterar tal solicitação em outubro/2014.

Aprimorando o controle institucional sobre a SEED, Secretarias Municipais de Educação e instituições privadas de ensino o CAOPJDH acionando as Promotorias nas diversas Comarcas, particularmente aquelas onde se localizam os 20 (vinte) municípios com maior contingente de população negra, identificados por meio de tabela elaborada pelo MP, para que proceda ao levantamento da situação da implementação das EM nas unidades escolares (Questionário 01 – Acompanhamento da Implementação da Lei nº 10.639/2003 – Escolas), e nas Secretarias Municipais de Educação (Questionário 02 – Acompanhamento da Implementação da Lei nº 10.639/2003).

Considerando o fato de a investigação realizada recair sobre as EM existentes nas escolas da Rede Estadual de Educação do Paraná, serão descritas as questões constantes do Questionário 01, haja vista este ter servido de referência para as análises realizadas nesta investigação. Além disso, as questões apresentadas no “Questionário 02”, são direcionadas a investigar a atuação das Secretarias Municipais de Educação, o que não é o foco desta pesquisa.

Descrição do Questionário 01 – Acompanhamento da Implementação da Lei nº 10.639/2003 – Escolas: 1. Nome da Escola*; 2. Sistema de Ensino (Estadual, Municipal ou Particular) *; 3. Município*; 4. Responsável pelo preenchimento*; 5. Assinatura do responsável pelo preenchimento*; 6. A escola possui Equipe Multidisciplinar ou Comissão de Diversidade? *; 7. Quantas pessoas compõem a Equipe Multidisciplinar da Escola? *; 8. Caracterização funcional dos participantes da Equipe Multidisciplinar ou Comissão de Diversidade; 9. O Projeto Político Pedagógico da Escola faz menção à EREER e ao Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana? *; 10. Em quais áreas do conhecimento os conteúdos de EREER e de Ensino de História e Cultura Afro estão inseridos na escola?; 11. Descreva os conteúdos relativos à EREER e ao Ensino de História e Cultura Afro que são abordados na Área de Linguagens (Conteúdos das disciplinas de LP, LEM, Artes e Educação Física); 12. Descreva os conteúdos relativos à EREER e ao Ensino de História e Cultura Afro abordados na Área de Matemática (Conteúdos das disciplinas de Matemática e Física); 13. Descreva os conteúdos relativos à EREER e ao Ensino de História e Cultura Afro abordados na Área de Ciências Humanas (Conteúdos das disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia); 14. Descreva os conteúdos relativos à EREER e ao Ensino de História e Cultura Afro abordados na Área de Ciências da Natureza (Conteúdos das disciplinas de Ciências, Química e Biologia); 15. A equipe da escola participa de formação continuada relativa à temática em questão? *; 16. As formações continuadas são ofertadas por quais instituições/órgãos? (Responda caso a equipe da escola participe de formações continuadas relativas à temática); 17. A escola realiza eventos relativos à EREER e ao Ensino de História e Cultura Afro*; 18. Descreva os eventos relativos à EREER e ao Ensino de História e Cultura Afro (Feiras, Seminários, Palestras, Amostras, etc.); 19. Número de professores que participaram de atividades de formação e capacitação nos termos das diretrizes curriculares nacionais para implementação das Leis 10.639*; 20. Número de funcionários que participaram de atividades de formação e capacitação nos termos das diretrizes

curriculares nacionais para implementação das Leis 10.639. *; 21. A escola possui material didático pedagógico para implementar à ERER e o Ensino de História e Cultura Afro? *; 22. Listagens de Materiais Didático Pedagógicos relativos à temática disponível na escola.

Todas as questões assinaladas com * são de respostas obrigatórias. As questões 02, 06, 08, 09, 10, 15,16, 17 e 21, são objetivas, com alternativa para assinalar as respostas, sendo que as questões 08, 10 e 16, podem ser assinaladas múltiplas respostas. As questões 01, 03, 04, 07, 19 e 20, são objetivas, mas o responsável precisa escrever uma resposta única. E as questões 11, 12, 13, 14, 18 e 22 são descritivas e exigem respostas escritas pelo responsável pelo preenchimento. Ainda na análise das informações contidas no Procedimento MPPR-0046.14.000922-9, constata-se que todas as Universidades Paranaenses responderam o ofício do MPPR, informando as disciplinas, os conteúdos e as atividades desenvolvidas. Tais informações são relevantes, porém não serão analisadas, por não serem objeto desta pesquisa.

Também houve resposta por parte do Conselho Estadual de Educação (CEE), com as informações que o mesmo solicitou à SEED e, que coincidem com as enviadas pela Superintendência de Educação ao MPPR, via Ofício nº 1061/2014-DG/SEED de 15 de dezembro de 2014. Embora o referido Procedimento Administrativo ainda esteja em Curso, a atuação do MPPR já produziu efeitos. Observe que na Orientação nº 003/2014 – DEDI/SERDE/CEEI, de 24 de junho de 2014, que trata de um cronograma especial de homologação das EM, há menção expressa do Ofício nº 474/2014 do COPJPDH que solicitou:

[...] informações e relatórios sobre a atuação das Equipes Multidisciplinares – EM, bem como ‘Listagem Nominal [de] Escolas da rede Estadual que não compuseram Equipes Multidisciplinares conforme determina a resolução nº 3399/2010-GS/SEED e o inciso nº 1 do Art. 8º da Resolução nº 1/04 do CNE (PARANÁ, 2014gg, p. 01).

Os resultado obtidos a partir dessa Orientação, enviado ao MPPR, no anexo V do Ofício nº 1061/2014-DG/SEED, e reproduzido neste trabalho na forma da Tabela 16, foi de um significativo aumento do percentual de escolas com EM: de 79% em 2013 para 96,4% em 2014. Este fato demonstra a força da ação do Ministério Público, pois uma simples solicitação de informações foi capaz de, em tão curto espaço de

tempo produzir uma significativa movimentação das Escolas da Rede Pública Estadual de Educação. Certamente a constância do acompanhamento e o desenrolar do Procedimento Administrativo que acompanha a implementação da Lei 10.639/03 no Paraná produzirão consequências maiores na efetivação dessa política pública.

Tabela 16 – Equipes Multidisciplinares – Rede Estadual Pública do Paraná – 2014

NRE	Nº de Estabelecimentos	2011 (%)	2012 (%)	2013 (%)	2014 (%)
1. APUCARANA	61	95,3	60	72	100
2. ÁREA METROPOLITANA NORTE	109	94,3	52	63	81,6
3. ÁREA METROPOLITANA SUL	134	85,4	34,3	32	77,6
4. ASSIS CHATEAUBRIAND	30	100	86,7	80	96,6
5. CAMPO MOURÃO	62	100	53,2	38	88,7
6. CASCAVEL	93	100	54,3	93	97,8
7. CIANORTE	33	100	100	100	100
8. CORNÉLIO PROCÓPIO	71	74,7	69,1	97	98,6
9. CURITIBA	161	80	45,4	55	83,2
10. DOIS VIZINHOS	34	100	51,4	33	100
11. FOZ DO IGUAÇU	65	100	52,3	90	96,9
12. FRANCISCO BELTRÃO	94	97,9	76,3	70	100
13. GOIOERÉ	32	100	100	93	100
14. GUARAPUAVA	59	98,2	66,1	52	100
15. IBAITI	32	100	59,4	46	93,7
16. IRATI	54	100	59,8	73	96,3
17. IVAIPORÃ	51	71,1	70,6	66	88,2
18. JACAREZINHO	47	100	95,9	89	100
19. LARANJEIRAS DO SUL	59	98,3	91,5	100	100
20. LOANDA	27	88,9	40,7	100	100
21. LONDRINA	123	93,7	73,9	100	100
22. MARINGÁ	97	95,9	75,3	100	96,9
23. PARANAGUÁ	57	72,2	36,4	47	100
24. PARANAVÁI	46	86,9	37	43	100
25. P. BRANCO	75	73,7	69,3	72	98,6
26. PITANGA	33	100	75,8	69	100
27. PONTA GROSSA	114	99	50	100	90,3
28. TELÊMACO BORBA	50	100	26,5	100	98
29. TOLEDO	92	100	66	81	100
30. UMUARAMA	68	100	39,1	70	100
31. UNIÃO DA VITÓRIA	45	100	88,8	86	97,7
32. WENCESLAU BRAZ	33	100	51,5	66	100
TOTAL	2100	92,4	60,52	79	96,4

Fonte: Ofício nº 1061/2014-DG/SEED, anexo V.

A Orientação nº 001/2015 – DEDI/CERDE/CEEI prorrogou, em caráter especial, até dezembro de 2015, as EM que tiveram seus mandatos encerrados em 2014. Não fez menção às razões para tal prorrogação, porém se acaso essas EM não tivessem seus mandatos prorrogados, o percentual de EM teria sido reduzido. Outro fato significativo foi a supressão da orientação para atuação no combate ao racismo e conflitos de natureza étnico-racial ocorridos no interior da escola, conforme se depreende da comparação entre a Orientação nº 002/2014 – DEDI/CERDE/CEEI e Orientação nº 002/2015 – DEDI/CERDE/CEEI.

A conclusão da análise dos questionários aplicados e a avaliação da documentação recebida ainda produzirá outros desdobramentos na direção de fortalecer os mecanismos de monitoramento e de implementação da Lei 10.639/03 e da DCNERER nas unidades escolares do Paraná.

4.3 MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES

Identificar limites e potencialidades de uma política pública educacional como as EM, que tem como um de seus fundamentos a implementação da Lei 10.639/03 e, por conseguinte, as DCNERER, não é uma tarefa singela. Antes de tudo é necessária uma multiplicidade de olhares. O que exige uma atuação interdisciplinar por parte do investigador e dos autores utilizados para essa compreensão.

Compreender como o Estado do Paraná produziu tal instrumento coletivo de política pública educacional de ação afirmativa voltada para a superação das assimetrias educacionais entre a população branca, negra e indígena, mesmo tendo sido palco de um processo de branqueamento promovido por uma acentuada imigração europeia para essas terras, é um dos desafios postos no caminho desta investigação. Como será demonstrado, as EM, embora constituídas, estão em constante processo de transformação, a fim de que sua natureza seja efetivamente consolidada.

Acerca dessa natureza é fundamental resgatar a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 04/06 que, em seu artigo 6º, institucionalmente exigiu da SEED e das SME que “componham equipes multidisciplinares de caráter permanente” em suas estruturas para dar “suporte aos professores” para desempenharem a tarefa de implantar as DCNERER nas escolas paranaenses. E no artigo 8º, não limitou essa exigência às estruturas centrais das mantenedoras:

[...] cada unidade escolar/instituição deverá compor equipe interdisciplinar que estará encarregada da supervisão e desenvolvimento de ações que deem conta da aplicação efetiva das diretrizes estabelecidas por esta deliberação ao longo do período letivo e não apenas em datas festivas, pontuais, deslocadas do cotidiano da escola (PARANÁ, 2006a, p. 03).

A SEED, em cumprimento à Deliberação do CEE, editou a Instrução 17/2006, responsabilizando os estabelecimentos de ensino a comporem as equipes multidisciplinares. Contudo, foi a Resolução 3399/2010-DG/SEED que, em seu preâmbulo, caracterizou efetivamente o que são e como são as EM:

[...] são instâncias de organização do trabalho escolar [...] com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e indígena, ao longo do ano letivo (PARANÁ, 2010a, p. 02).

Para compreender o que são essas “instâncias de organização do trabalho escolar” cuja finalidade é efetivar a educação das relações da diversidade étnico-racial, é necessária tanto a identificação do contexto histórico que levou à instituição dessa política no âmbito da SEED quanto os marcos legais que as instituem e disciplinam seu funcionamento. A legislação informa o por vir. Ou seja, ela diz o que pode vir a ser as EM. No entanto, estas só serão, efetivamente, o que os educadores/as e a comunidade escolar construírem em seu “território educacional”, melhor dizendo, no ambiente escolar.

Para ampliar esse olhar, investigamos o que as Equipes se propuseram a realizar, bem como o que registraram acerca de suas realizações. Para tanto, dois conjuntos de documentos foram essenciais: os Planos de Ação (PA) e os Memoriais Descritivos (MD) produzidos pelas EM no ano de 2014. Também serviu de fonte o conjunto de orientações legais e pedagógicas formuladas pela SEED para orientar a composição, a atuação e a formação dos componentes dessas EM.

A escolha dos Memoriais como fontes desta investigação se deve ao fato da primeira parte deste documento registrar a retrospectiva das ações desenvolvidas, no âmbito de cada unidade escolar, sob a coordenação ou com a participação das mesmas, desde 2010, ano em que todas as EM de Paranavaí foram compostas. Além de permitir o diagnóstico, a partir da observação do que fez ou deixou de fazer, dos limites impostos às mesmas. Tanto por questões conjunturais, quanto por questões estruturais. As informações coletadas sobre as EM de Paranavaí, a partir de documentos de natureza pública (MD, PA, Arcabouço Legal, Materiais Pedagógicos e Procedimento Administrativo do Ministério Público, no qual estão inclusos os questionários de pesquisa qualitativa aplicados), não requerem sigilo em sua divulgação, ou mesmo causam constrangimento a educadores/as ou às comunidades escolares cujas equipes foram investigadas.

Contudo, decidiu-se preservar a identidade das EM, salvo quando o eventual citado for positivado, utilizando os codinomes EM 01 a EM 13, para designar aleatoriamente as 13 (treze) Escolas/Colégios da Rede Estadual de Educação localizadas no Município de Paranavaí: 1. Escola Estadual Curitiba; 2. Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto; 3. Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro; 4. Colégio Estadual Flauzina Dias Viegas; 5. Colégio Estadual Leonel França; 6. Colégio Estadual Doutor Marins Alves de Camargo; 7. Colégio Estadual de Paranavaí; 8. Colégio Estadual Sílvio Vidal; 9. Escola Estadual do Campo de Mandiocaba; 10. Colégio Estadual do Campo Adélia Rossi Arnaldi; 11. Colégio Estadual do Campo José de Anchieta; 12. Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Newton Guimarães; 13. Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Paranavaí.

Feitas as devidas considerações, passamos a analisar a pesquisa desenvolvida pelo Ministério Público do Paraná (MPPR) sobre a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas estaduais do Paraná. Com foco de pesquisa centralizado no Noroeste do Estado do Paraná analisamos, como demonstraremos a seguir, os questionários aplicados nas escolas estaduais do município de Paranavaí²⁶. Questionários esses disponibilizados sob autorização do Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Direitos Humanos (CAOPJDH)/Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (NUPIER).

4.3.1 Pesquisa do Ministério Público sobre da Lei 10639/03 no Paraná

Para se ter um olhar qualitativo sobre as EM e sobre a atuação das escolas estaduais do Município de Paranavaí, incorpora-se neste trabalho a análise dos questionários da pesquisa formulada pelo MPPR, por intermédio do COAPJDH/NUPIER, e aplicada nas escolas estudadas, com a finalidade de identificar a implementação da Lei 10.639/03. A análise do questionário aplicado e as questões formuladas já foram objeto de descrição nesta dissertação. Com isso, inicia-se a análise dos questionários aplicados nas 13 escolas²⁷ estaduais localizadas no Município de Paranavaí.

²⁶ Fontes pesquisas: Paraná (2015a); Paraná (2015b); Paraná (2015c); Paraná (2015d); Paraná (2015d); Paraná (2015f); Paraná (2015g); Paraná (2015h); Paraná (2015i); Paraná (2015j); Paraná (2015k); Paraná (2015l); Paraná (2015m); Paraná (2015n).

²⁷ O termo escola serve para designar as unidades escolares de educação básica.

Para uma melhor compreensão foram produzidos gráficos e tabelas, a partir das respostas apresentadas. As questões de 01 a 05, não foram analisadas por se referirem à identificação do estabelecimento e do responsável pelo preenchimento do questionário. Em relação ao perfil das escolas investigadas e como pano de fundo para interpretação dos questionários aplicados foram registradas informações de domínio público acerca das Escolas Estaduais de Paranavaí. Esses dados definem, parcialmente o porte das escolas, como: número de matrículas, turmas, professores/as, funcionários/as, direção e equipe técnico-pedagógica, obtidos a partir das informações disponíveis no Portal da SEED, excluindo-se os/as que se encontravam em afastamento, por qualquer natureza, no momento da coleta das informações, atualizadas em outubro de 2015.

A Tabela 17, a seguir, registra o número de componentes de cada EM, obtido a partir das informações constantes nos Memoriais Descritivos (MD), nos Planos de Ação (PA) e nos questionários aplicados por solicitação do Ministério Público. Onde houve divergência entre as fontes, foram adotadas as informações prestadas ao MPPR, por serem mais recentes (2015). Além disso, a tabela registra o número de turmas, matrículas, professores(as) e funcionários(as) existentes nas unidades escolares pesquisada.

Tabela 17 – Número de turmas, matrículas, professores, funcionários e direção/equipe técnico-pedagógica e integrantes das equipes multidisciplinares das Escolas Estaduais de Paranavaí – 2015

Escolas	Turmas	Matrículas	Professores/as	Funcionários/as	Direção/Eq. Técnico-Pedagógica	Nº de Integrantes Equipes Multidisciplinares
EE Curitiba	31	540	43	9	3	6
CE Bento Munhoz da Rocha Neto	66	1697	115	25	22	19
CE Enira Moraes Ribeiro	40	756	66	13	10	7
CE Flauzina Dias Viegas	32	656	47	11	7	6
CE Leonel França	27	628	45	13	9	15
CE Doutor Marins Alves de Camargo	38	886	63	16	11	6
CE de Paranavaí	50	1175	90	18	19	20
CE Sílvio Vidal	41	909	57	15	8	15
EE do Campo de Mandiocaba	11	113	16	7	3	9
CE do Campo Adélia Rossi Arnaldi	34	669	50	11	9	15
CE do Campo José de Anchieta	19	332	26	9	4	8
CEEBJA Newton Guimarães	12	341	53	16	10	13
CEEBJA de Paranavaí	22	648	41	16	11	6

Fonte: Questionários, PA, MD, Portal dia-a-dia

Obs. 1 – O número de membros foi retirado dos questionários enviados ao MPPR, à exceção da Escola Curitiba, onde os integrantes estão identificados no Memorial Descritivo, de forma divergente do questionário enviado ao MPPR.

2 – O número de turmas e de matrículas levou em consideração os cursos e atividades complementares no ano de 2015.

Observando a tabela, constata-se nesta investigação que Paranavaí possuía sete equipes de pequeno porte, quatro equipes de médio porte e duas equipes de grande porte. O porte das EM, utilizado nesta dissertação foi definido levando-se em

consideração o número de integrantes que cada EM possuía em dezembro de 2014, e a Orientação nº 001/2015-DEDI/CERDE/CEEI, no que se refere ao número máximo de componentes de cada Equipe Multidisciplinar.

A partir dessas informações foram classificadas de pequeno porte a EM que possuem até 09 integrantes; de médio porte as que possuem de 09 a 15 integrantes; e as de grande porte aquelas que possuem mais de 15 integrantes na EM. Cotejando ainda o número de matrículas com o número de membros de cada EM, verifica-se que apenas cinco EM cumpriram corretamente a Orientação nº 001/2015, uma extrapolou o número de integrantes, levando-se em conta o número de matrículas, e sete foram compostas com número de integrantes abaixo do limite, sendo que dessas, cinco foram compostas com número de integrantes abaixo ainda do limite de EM de porte inferior. Esse dado pode indicar um baixo interesse em participar das EM, ou a existência de falhas no processo de composição das mesmas.

Passamos agora, detidamente à análise das questões constantes nos questionários aplicados. De início analisamos as questões 06, 09, 15,17 e 21, todas objetivas com uma única opção de resposta possível: “sim”, “não” ou ainda, no caso da questão 06, “em processo de composição”. Em todos os questionários as respostas foram afirmativas, como se pode observar na Tabela 18.

Tabela 18 – Existência de Equipes Multidisciplinares, PPP, Formação Continuada, Eventos e Materiais Didáticos sobre a lei 10,639/03 nas escolas estaduais de Paranavaí – ano 2014

ESCOLAS	6. Equipe Multidisciplinar	9. Inclusão no PPP	15. Formação Continuada	17. Realização de Eventos	21. Material Didático
Adélia	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Bento	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Ceebja Newton	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Ceebja Paranavaí	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Curitiba	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Enira	Sim	Sim	Sim	S/R	Sim
Flauzina	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
José de Anchieta	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Leonel	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Mandiocaba	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Marins	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Paranavaí	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Silvio Vidal	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Procedimento Administrativo MPPR-0046.14.000922-9 do Ministério Público do Paraná

A Escola Enira não respondeu à pergunta 17, se realiza ou não eventos relativos à ERER, porém descreveu na resposta 18 os eventos desenvolvidos pela mesma. Com isso, a compreensão do S/R (Sem Resposta), na realidade deve ter sido apenas um lapso. Essa ausência foi interpretada como “sim” pela razão já descrita.

Em relação as respostas às questões 07 e 08, que se referem ao número e à caracterização dos integrantes das EM, para melhor compreensão elas foram registradas conjuntamente na Tabela 19.

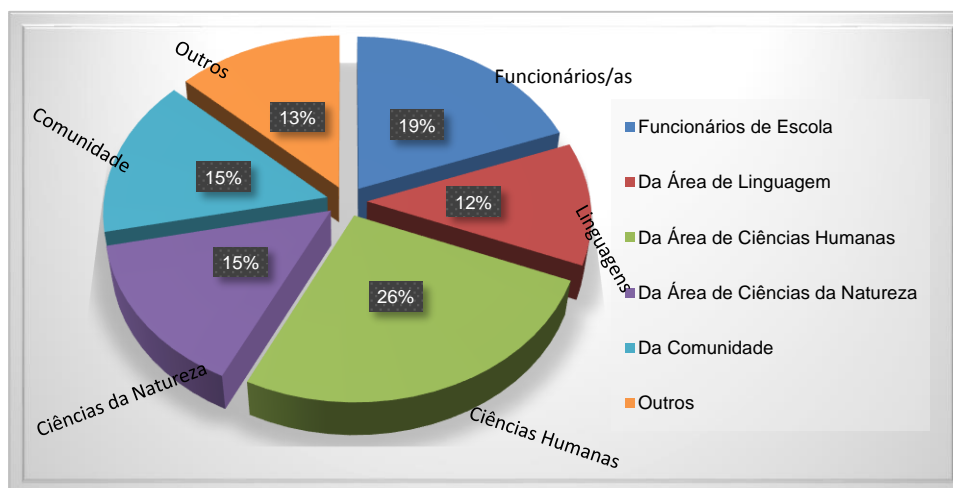
Tabela 19 – Composição das equipes multidisciplinares de Paranavaí, por segmento – 2014

Equipe ou Comissão	Adélia	José de Anchieta	Bento	Ceebja Paranavaí	Curitiba	Entra	Flauzna	Leonel	Mandiocaba	Marins	Newton Ceebja	Silvio Vidal	Paranavaí	Total
Funcionários de Escola	2	1	2	1	1	4	1	2	1	2	5	2	4	28
Da Área de Linguagem	2	2	6	0	1	2	0	1	0	1	0	1	1	17
Da Área de Ciências Humanas	3	3	10	1	1	0	4	2	3	1	3	2	5	38
Da Área de Ciências da Natureza	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	0	4	3	21
Da Comunidade	4	0	0	0	1	0	0	4	3	1	2	4	3	22
Outros	2	1	0	2	1	0	0	4	0	0	3	2	4	19
Número de participantes	15	8	19	6	6	7	6	15	9	6	13	15	20	145

Fonte: Procedimento Administrativo MPPR-0046.14.000922-9 do Ministério Público do Paraná
Questionários aplicados nas escolas estaduais de Paranavaí (Questões 7 e 8)

Um dado bastante significativo é a grande participação de funcionários/as (agentes I e II) nas EM, bem como, quase que de forma natural, de professores da Área de Ciências Humanas. Juntos, os dois grupos representam 45% dos componentes das EM. Outra informação relevante é a ausência de representação da comunidade em cinco das equipes pesquisadas, e de outros participantes também em cinco dessas EM. Além da ausência de professores/as da Área de Linguagem em quatro equipes, da Área de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza em cada equipe. O Gráfico 11, a seguir, registra o percentual que cada segmento representa no total da composição total das EM das escolas estaduais de Paranavaí.

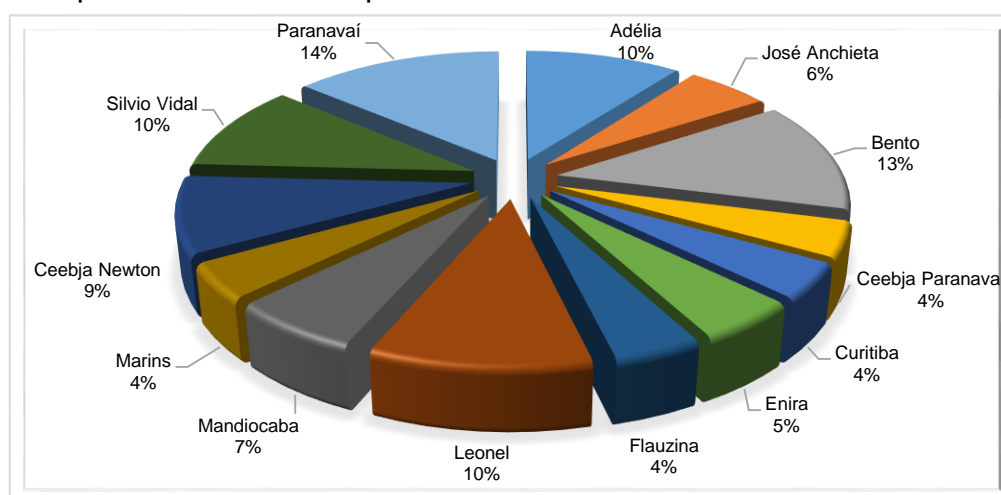
Gráfico 11 – Percentual de representantes por segmento nas equipes multidisciplinares de Paranavaí – 2014



Fonte: Procedimento Administrativo MPPR-0046.14.000922-9 do Ministério Público do Paraná
Questionários aplicados nas escolas estaduais de Paranavaí

Comparando-se a quantidade de integrantes dessas EM com o número de profissionais existentes, obtém-se a proporção de envolvimento de profissionais da educação com as equipes. Destaque para o Colégio Estadual de Paranavaí com 20 integrantes, Bento Munhoz da Rocha Neto com 19, Adélia Rossi Arnaldi, Leonel Franca e Silvio Vidal com 15. Ceebja Newton, Mandiocaba, José de Anchieta e Enira Moraes ficam na posição intermediária entre 13 e 07 integrantes. Marins Alves de Camargo, Ceebja de Paranavaí, Flauzina e Curitiba têm as menores equipes, com 6 integrantes.

Gráfico 12 – Percentual de contribuição em número de pessoas envolvidas por escola – 2014



Fonte: Procedimento Administrativo MPPR-0046.14.000922-9 do Ministério Público do Paraná

Há de se considerar ainda que o número de componentes na EM, embora significativo, não é balizador do comprometimento do conjunto dos profissionais da escola com a Lei 10.639/03 e com EREER. Basta observar a Tabela 20, a seguir.

Quanto às atividades de formação e capacitação nos termos das diretrizes curriculares nacionais para implementação da Lei Nº 10.639/03: as escolas EM2 e EM10 se sobressaem na Formação Continuada e Capacitação de seu quadro de profissionais da educação, pois têm alcançado quase a totalidade dos mesmos. As escolas EM11, EM5, e EM9 (embora com resposta imprecisa), também estão bem encaminhadas no sentido de formar integralmente o seu quadro de profissionais da educação. Já escolas EM7, EM4, EM13, EM12, EM8 e EM6 ainda têm um longo percurso para que a Formação Continuada e Capacitação em EREER alcance, pelo menos, a metade de seus profissionais de educação.

Tabela 20 – Formação Continuada em EREER para a Equipes Multidisciplinares de Paranavaí, participantes e instituições – 2014

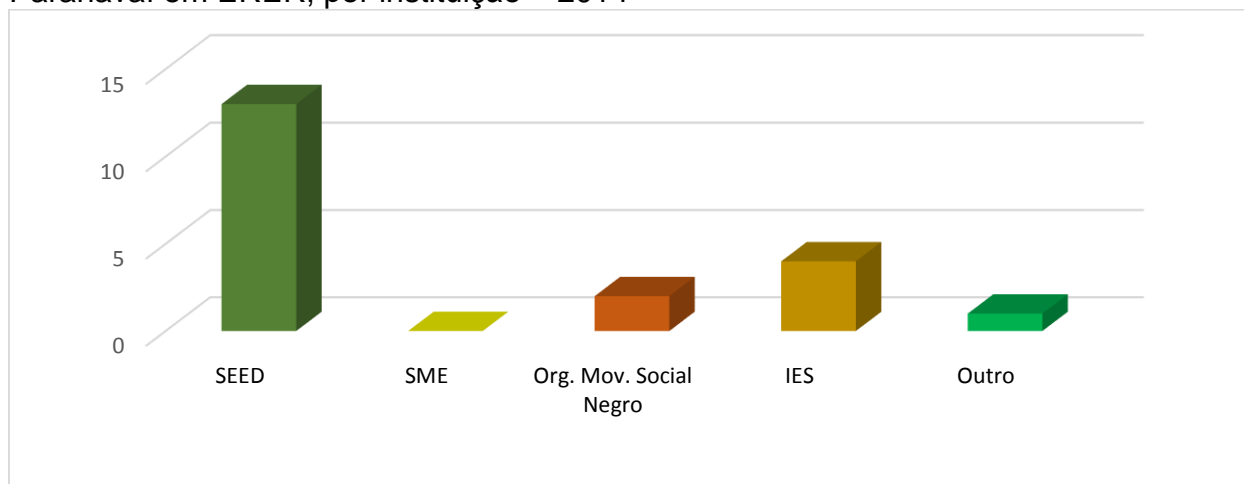
Escolas	19. Formação Continuada em EREER (Professores/as)	20. Formação Continuada em EREER (Funcionários/as)	SEED	SME	Mov. Social Negro	IES	Outro
EM 1	23	8	Sim	Não	Não	Não	Não
EM 2	70	16	Sim	Não	Sim	Sim	Não
EM 3	5	1	Sim	Não	Não	Não	Não
EM 4	10	4	Sim	Não	Não	Não	Não
EM 5	80	30	Sim	Não	Sim	Sim	Não
EM 6	10	4	Sim	Não	Não	Não	Não
EM 7	7	1	Sim	Não	Não	Não	Não
EM 8	4	2	Sim	Não	Não	Não	Não
EM 9	Maioria	Maioria	Sim	Não	Não	Não	Não
EM 10	60	20	Sim	Não	Não	Sim	Sim
EM 11	35	12	Sim	Não	Sim	Sim	Não
EM 12	6	1	Sim	Não	Não	Não	Não
EM 13	6	0	Sim	Não	Não	Não	Não
TOTAL			13	0	2	4	1

Fonte: Procedimento Administrativo MPPR-0046.14.000922-9 do Ministério Público do Paraná
Questionários aplicados nas EM de Paranavaí – (Questões 16, 19 e 20)

Além disso, quando se compara os dados das questões 19 e 20 (Tabela 20), com os das Questões 07 e 08 (Tabela 19), percebe-se que não é o número de componentes o determinante para que haja envolvimento dos profissionais da educação da escola em formação continuada acerca de temas relacionados à EREER. A pesquisa demonstrou que existem escolas com um pequeno número de componentes na EM, mas com um número significativo de profissionais da educação que realizaram formação continuada sobre a temática. O contrário também pode ser observado, quando sequer componentes da EM são participantes de formação continuada sobre os temas relacionados com a EREER. Isso pode ocorrer também com escolas de médio ou de grande porte de EM. Nesta tabela os nomes das escolas foram substituídos por codinomes aleatórios entre EM1 e EM13 dada a possibilidade de exposição constrangedora das EM e das comunidades quanto ao pertencimento a uma dessas situações.

Quando a pergunta é sobre a oferta de Formação Continuada relativa a EREER, em todas os questionários houve a declaração da oferta dessa formação pela SEED. Em três escolas houve formação continuada desenvolvida por Organizações do Movimento Social Negro. Em quatro por Instituição de Ensino Superior. Ninguém respondeu que outra organização ofertou formação continuada, além das três citadas (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Oferta de Formação Continuada para a Equipes Multidisciplinares de Paranavaí em EREER, por instituição – 2014



Fonte: Procedimento Administrativo MPPR-0046.14.000922-9 do Ministério Público do Paraná
Questionários aplicados nas EM de Paranavaí – Questão 16

Observando que na pergunta 17, registrada na Tabela 18, todas as escolas afirmaram realizar eventos relativos à EREER e ao Ensino de História e Cultura Afro. Procuramos tabular as respostas apresentadas, na pergunta 18, agrupando-as de acordo com a multiplicidade de respostas assemelhadas. Observe na Tabela 21 como foram agrupadas as respostas constantes dos questionários analisados.

Tabela 21 – Eventos relativos à EREER e ao Ensino de História e Cultura Afro desenvolvidos pelas Escolas Estaduais de Paranavaí – 2014

Eventos	Total	EM 1	EM 2	EM 3	EM 4	EM 5	EM 6	EM 7	EM 8	EM 9	EM 10	EM 11	EM 12	EM 13
Apresentação de Trabalhos	3						Sim		Sim	Sim				
Apresentações	6	Sim			Sim	Sim		Sim	Sim		Sim			
Comemoração Dia da Consciência Negra	2						Sim			Sim				
Danças	4	Sim					Sim		Sim		Sim			
Exposição Cultural/ Desfile Beleza Negra	3								Sim		Sim			Sim
Exposição de Comidas Típicas	5	Sim					Sim		Sim	Sim	Sim			
Feiras/ semana Cultural	3			Sim		Sim				Sim				
Festival de Músicas/ Músicas	4								Sim	Sim	Sim		Sim	
Filmes/Documentários/Entrevistas/ Teatro	4				Sim			Sim	Sim	Sim				
Gincana Cultural e Recreativas	1					Sim								
Jogos	2	Sim							Sim					
Levantamento de Conteúdos/Conhecimentos	1				Sim									
Mostras de Trabalhos	8	Sim	Sim	Sim			Sim	Sim	Sim			Sim	Sim	
Oficinas	1				Sim									
Palestras	3			Sim			Sim			Sim				
Seminários/ Encontros de Estudo	1							Sim	Sim					
Total de Eventos Descritos		5	1	3	4	3	6	4	10	7	5	1	2	1

Fonte: Procedimento Administrativo MPPR-0046.14.000922-9 do Ministério Público do Paraná
Questionários aplicados nas EM de Paranavaí – Questão 18

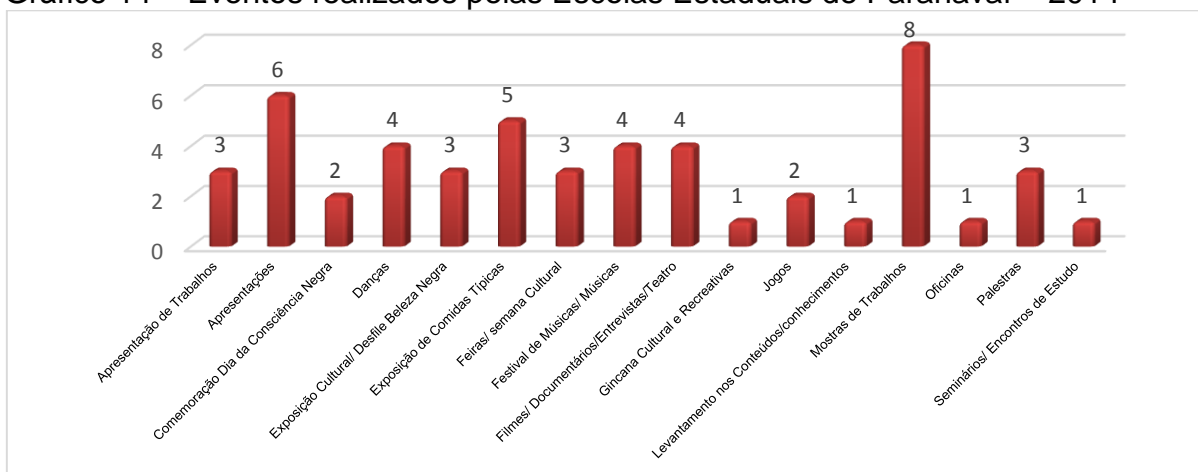
A fidelidade no registro das respostas não é necessariamente a fidelidade das atividades efetivamente desenvolvidas, uma vez que, por exemplo, enquanto três escolas responderam que realizam apresentação de trabalhos, outras 06 declararam realizar apresentações. Outras ainda registraram a realização de apresentações

culturais, outras a realização de feiras, outras ainda realizam mostras de trabalhos. Todos esses eventos podem estar descrevendo um mesmo conjunto de atividades, ou atividades distintas.

Alguns responderam agrupando atividades. Outros descreveram separadamente. Com isso, sugere-se que, em caso de realização de pesquisa futura, deve-se agrupar um conjunto de atividades assemelhadas, oferecendo uma questão de múltipla escolha, com alternativa de complementação de respostas, ao invés perguntas totalmente abertas.

Outra alternativa de estudo é solicitar a descrição pormenorizada do conjunto de atividades realizadas, de modo a tabular do mesmo modo como se procedeu nesta análise. Para melhor visualização estatística do conjunto de atividades desenvolvidas pelas EM, apresentamos o Gráfico 14, que registra de outro modo as informações constantes da Tabela 18.

Gráfico 14 – Eventos realizados pelas Escolas Estaduais de Paranavaí – 2014



Fonte: Procedimento Administrativo MPPR-0046.14.000922-9 do Ministério Público do Paraná
Questionários aplicados nas EM de Paranavaí – Questão 18

Observa-se, por exemplo, que “Mostras de Trabalho” estiveram presentes no relato de 08 escolas. Seguida pelas “Apresentações” em 06 escolas e “Exposição de Comidas Típicas” em 05 escolas. Quatro escolas trabalharam as danças e músicas, filmes e teatros. Em uma escola houve o levantamento de conteúdo/ conhecimentos relativos ao tema presentes no ano escolar. O que demonstra a primazia das apresentações e mostras de trabalhos, particularmente concentradas na semana da Consciência Negra, no mês de novembro.

Por fim, registre-se que não houve a análise das respostas abertas, em relação às perguntas 10, 11, 12, 13 e 14, uma vez que estas se referem ao rol de

conteúdo/conhecimentos existentes em cada uma das disciplinas da matriz curricular das diversas áreas do conhecimento. Apenas anotando que todas assinalaram de algum modo os conhecimentos trabalhados. Do mesmo modo também não houve análise sobre as respostas dadas à questão 22, referente aos Materiais Didático-Pedagógicos existentes na escola. Como o rol é extenso e diversificado, não foi possível realizar a tabulação. Porém, registre-se que a alegação da falta de material didático deve ser vista com reserva quando usada para justificar eventual desídia na implementação da lei 10.639/03 nas escolas estaduais paranaense.

4.3.2 Os Planos de Ação das Equipes Multidisciplinares

O Núcleo Regional de Educação de Paranaíba abrange 21 municípios, com 46 Escolas Estaduais, 991 turmas e 21.335 matrículas. Por sua vez o Município de Paranaíba possui 13 Escolas Estaduais, com 372 turmas e 8099 matrículas. Todas possuem EM desde 2010 e todas elaboraram seus Planos de Ação (PA) e Memoriais Descritivos (MD) em 2014.

Na análise dos PA e dos MD buscou-se identificar os elementos indicadores da potencialidade das EM na aplicação da lei 10.639/03, bem como das limitações apresentadas pelas mesmas. Para iniciar o procedimento de análise pormenorizada dos PA é preciso identificar os elementos presentes nesses documentos e suas finalidades, de modo a compreender o porquê de sua utilização como fonte destacada nesta pesquisa.

Quando nos referimos aos “Planos de Ação”, estamos falando de um documento de planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelos integrantes da EM, em cada Estabelecimento de Ensino, no ano correspondente. Esses Planos são elaborados a partir de um modelo estruturado, fornecido pela SEED/DEDI/CERD/CEEI, com atividade a ser executada durante o curso desenvolvido pela SEED, encartado nos materiais pedagógicos destinados às EM e disponibilizado no Portal da SEED²⁸.

O roteiro para a elaboração do PA, (PARANÁ, 2014bb), obedece a seguinte organização: 1. Identificação da Unidade Escolar; 2. Identificação dos/as integrantes da Equipe Multidisciplinar; 3. Texto introdutório sobre o que a EM pretende

²⁸

Disponível

em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/3_encontro_impresao.pdf>.

desenvolver durante o ano letivo; 4. Justificativa legal e pedagógica das atividades a serem realizadas; 5. Objetivos gerais e específicos que se pretende alcançar; 6. Cronograma de desenvolvimento do Plano de Ação; 7. Sistema de avaliação do Plano de Ação; e 8. Referências que serão utilizadas para dar substrato às atividades.

De acordo com a SEED, o Plano de Ação, elaborado nos moldes propostos pela Secretaria e executado pela EM “[...] deverá pautar-se em ações afirmativas de valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Assim como as políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas” (PARANÁ, 2014bb, p. 02).

É a partir desse pressuposto que utilizamos esse documento como fonte de pesquisa, uma vez que seus fundamentos apontam para o porvir e trazem elementos para diagnosticar o funcionamento e o alcance das EM. A afirmação presente nos PA da EM 11 e da EM 09, de que “serão contextualizadas as atividades de conhecimento em cada disciplina, sobre o envolvimento das culturas étnicas raciais indígenas africanas e afro brasileira no Paraná” (PARANÁ, 2014g, p. 01), é tônica presente em todos os PA. Ou seja, que os mesmos serão contextualizados e envolverão todas as disciplinas.

O presente plano de ação tem como temática o incentivo à valorização da cultura afrodescendente e da cultura indígena, ao longo do ano letivo (...). Isso ocorrerá por meio de atividades realizadas pelas disciplinas do núcleo comum da educação básica do estado do Paraná (PARANÁ, 2014c, p. 01).

Assumem a definição das DCNERER onde a Escola é o espaço privilegiado para a superação de preconceitos e discriminações:

Visto que a instituição escolar é um espaço de formação de cidadãos e cidadãs, tal medida é de suma importância para valorizar e respeitar a diversidade étnica e cultural da história dos povos africanos, indígenas e da cultura afro-brasileira (PARANÁ, 2014w, p. 01).

Pedagogicamente reproduzem a proposta de abordagem interdisciplinar e intercultural, ajustada ao que propõe as DCNERER, que servem de fundamento para o material de do plano de formação para as EM em 2014 (PARANÁ, 2014w; PARANÁ, 2014i):

Este Projeto propõe construir uma reflexão sobre a identidade cultural entre culturas diferentes, dentro de uma perspectiva do entrelaçamento interdisciplinar no desenvolvimento da prática pedagógica com ações que estabeleçam o respeito entre os seres humanos, destacando todos os tipos de diversidade (PARANÁ, 2014w, p. 01).

Justificam a elaboração, tanto como cumprimento dos marcos legais, quanto pelos fatores históricos de escravização da população negra (africana e afrodescendente) e indígena, que produziram reflexos de significativos nas condições sociais, econômicas, culturais e educacionais dessas populações.

A maioria das EM reafirma que o racismo está presente no espaço escolar, influenciando significativamente nas condições de desigualdades educacionais, como por exemplo a citação da Escola EM 13, onde o número de estudantes negros é representativo:

O presente Plano de Ação se justifica pelas especificidades e necessidades da escola, quanto aos baixos índices de aproveitamento escolar, bem como buscar e estabelecer metodologias de ensino que contribuam para melhorar tanto o desempenho dos educandos como para reverter situações de preconceito, estereótipos e de bullying, que são constantes no cotidiano escolar, muitas vezes, motivados pelo desconhecimento de culturas, modos de vida diferentes, costumes e práticas, outras vezes motivados pela baixa autoestima dos educandos que são excluídos socialmente, e no interior da escola, que algumas vezes não favorece nem valoriza elementos de sua cultura (PARANÁ, 2014o, p. 02).

A partir da referida justificativa, esse plano de ação previu o desenvolvimento de ações pedagógicas para a equiparação de oportunidades e de direitos entre os (as) estudantes dessa unidade escolar:

Ações que levem a comunidade escolar a ter um conhecimento mais aprofundado da importância de seu legado através de atitudes e propostas de trabalho, que busquem o reconhecimento para que estes tenham toda sua importância valorizada e visem sempre a equiparação das oportunidades e direitos deles suprimidas e negadas por séculos pela raça branca, sem se levar em conta a essência do ser humano e não questões ligadas ao seu genótipo, pois a alma não tem cor (PARANÁ, 2014o, p. 02).

Temos, no entanto, Escolas, como EM 02 e EM 11, que afirmam que há poucos ou não há ações de preconceitos ou discriminações: “A comunidade escolar tem histórico de boa convivência [...], havendo poucos relatos de discriminação. Porém, esta é uma luta constante com o objetivo maior de zerar estas situações” (PARANÁ, 2014g, p. 02). “Em nosso Estabelecimento de Ensino felizmente essas ações de discriminação não tem ocorrido. Porém, trabalhamos ações que dizimem situações de preconceitos e racismos” (PARANÁ, 2014n, p. 02).

A Escola EM 02, afirma que, “O sucesso e/ou fracasso em nosso entendimento não provém de sua cor ou etnia, mas de seu desenvolvimento escolar, seu compromisso e seu desempenho intelectual e educacional” (PARANÁ, 2014m). Mesmo assim, propõem atividades lúdicas como forma de promover a igualdade racial:

Propomos desenvolver práticas pedagógicas durante o período letivo visando a promoção da igualdade de etnia-racial, através de atividades lúdicas, tais como: dança, atividades interativas propostas de apresentação de filmes, palestras e discussões, acerca da prática abordada (PARANÁ, 2014m, p. 02).

Ao mesmo tempo encontramos escolas que apontam como limitador para uma prática transformadora a realização de atividades pontuais (EM 04):

Quando se analisam as ações de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 percebe-se que, muitas vezes, elas se limitam a eventos pontuais, que pouco ou nada influenciam nas mudanças de posturas, de consciências e de práticas pedagógicas (PARANÁ, 2014a, p. 01).

A mesma escola (EM 04) analisa como limitado os poucos espaços de formação:

Insuficiência de espaços de formação e reflexão sobre as questões étnico-raciais, sobre a condição dos negros e indígenas na nossa sociedade e de sua participação na constituição da cultura brasileira faz com que haja um esvaziamento de ações efetivas e de conteúdos relacionados às temáticas propostas pelas leis acima nominadas (PARANÁ, 2014a, p. 01).

A Escola (EM 11) também aponta limitadores e dificuldades na implantação da Lei 10.639/03:

Alguns limites e dificuldades foram encontrados. No decorrer das ações propostas observa-se em primeira instância que esta comunidade escolar, ainda traz incutido em sua vivência que as comemorações que envolvam questões que relacionadas a cultura negra ou indígena insistem em afirmar o caráter da pobreza, as mazelas desses povos e deixam de ressaltar suas conquistas e contribuições implícitas em nossa vivência. Alguns professores ainda insistem em não trabalhar a Lei 10.639/2003, deixando sempre para professores de história, esta valorização da cultura afro, requer dos professores o desenvolvimento de processos educativos, metodológicos, materiais didáticos e instrumentos pedagógicos alternativos que levem em conta a existência e o debate sobre as diferenças em todos os âmbitos (PARANÁ, 2014g, p. 04)

Antes da Edição da Lei ou mesmo da constituição das EM havia trabalhos pontuais sendo desenvolvido nas Escolas, como destaca (EM 09):

A escola sempre primou pelo respeito às diversidades em seu espaço, mesmo antes da implantação das Leis, por meio de sessões em grupos e orientações individualizadas, bem como nas diferentes disciplinas, **porém de forma fragmentada e pontual**, quando alguma situação relacionada ao tema surgia na escola (PARANÁ, 2014c, p. 02, **grifos nossos**)

Percebe-se o avanço no envolvimento das EM com as práticas desenvolvidas ao longo dos tempos, com aponta (EM 04):

É possível perceber que no decorrer do tempo em que a escola tem se voltado para a implementação das leis, as mudanças, tanto na prática pedagógica, quanto no posicionamento de educadores e educandos quanto às relações étnico-raciais, têm se mostrado presentes, no entanto, ainda não estão sendo suficientes para se romper completamente com percepções preconceituosas que enxergam os sujeitos afro-brasileiros e indígenas de forma estereotipada e estigmatizada, negando-lhes o direito da assunção do seu pertencimento e de sua história (PARANÁ, 2014bb, p. 02).

Quanto à inclusão nos currículos, ponto destacado por todas as EM, verifica-se que o rol de conteúdo das mais diversas disciplinas destacadas nesse PA, já

assinalado na análise da pesquisa qualitativa desenvolvida pelo MPPR e como se verificará ainda na análise dos Memoriais Descritivos, demonstra que a implementação da Lei 10.639/03, do EHCAA e da EREER não ocorre pela carência de conteúdo a ser abordado na matriz curricular. E sim, por outros fatores, como a carência de formação, de material didático ou ainda do racismo institucional presente no cotidiano escolar e invisibilizado pelo manto da naturalidade e da branquitude normativa arraigada no espaço escolar.

Muitos outros elementos poderiam ser identificados, apenas na análise dos Planos de Ação, que assinalam o porvir. Contudo são nos Memoriais Descritivos que o proposto foi, ou não, executado. Desse modo, passamos a analisar o conjunto de MD, para concluir a investigação proposta nesta pesquisa.

4.3.3 Os Memoriais Descritivos das Equipes Multidisciplinares

Os Memoriais Descritivos foram formulados a partir do roteiro e orientações emanados pela SEED (PARANÁ, 2014cc). Na primeira parte do documento estão os dados referentes a: identificação do Estabelecimento de Ensino; da Direção; da Equipe Pedagógica; da Coordenação da Equipe Multidisciplinar e dos Integrantes da Equipe Multidisciplinar, com o respectivo segmento que representa. Já na segunda parte da elaboração do documento são descritas: 1. a Contextualização; 2. a Dimensão étnico-racial e prática pedagógica; 3. a Avaliação do processo; 4. os Novos desafios; e 5. os Arquivos de imagens e vídeos.

A contextualização contém a síntese das atividades desenvolvidas pela EM e no período de 2010 a 2013, bem como o diagnóstico de sua atuação em 2014. A dimensão étnico-racial e prática pedagógica do MD registra as estratégias pedagógicas utilizadas como elementos positivos e enriquecedores do processo educativo, bem como as estratégias de ação para a articulação dos segmentos e o envolvimento da comunidade. A avaliação do processo identifica os resultados pelas EM, registrando o que pode ser caracterizado como seus avanços e limites. Por sua vez o item novos desafio, constante em cada MD registra as questões encontradas pela EM durante sua atuação que devem ser superadas para que haja a implementação efetiva das leis 10.639/03 e 11.645/08. Por fim, o arquivo de imagens e vídeos serve como comprovação do desenvolvimento do PA por parte da EM.

De acordo com a SEED, o conceito de Memorial Descritivo é:

[...] a Produção Final sistematizando o processo de encaminhamentos teórico metodológicos e práticas pedagógicas implementadas para a efetivação do diálogo com o currículo. Consiste no relato e registros dos possíveis caminhos e/ou descaminhos percorridos no processo educativo das relações étnico-raciais. O documento deverá considerar a memória das experiências realizadas e seus significados, novas demandas e novos desafios, diagnóstico inicial e atual do contexto histórico, geográfico, socioeconômico e cultural, bem como, das relações étnico-raciais vivenciadas pelo coletivo escolar: atividades desenvolvidas em cada encontro, as práticas pedagógicas realizadas e a avaliação dos resultados das possíveis mudança de prática pessoal, posturas, conceitos e visões de mundo (PARANÁ, 2014gg, p. 04).

É com base nesses fundamentos que os MD são incorporados na presente pesquisa, no intuito de verificar se as EM atendem aos objetivos propostos para esses instrumentais de políticas públicas. Além das orientações e princípios estabelecidos no Parecer CNE/CP 03/2004 que fundamenta as DCNERER.

A EM 11 aponta em seu MD as dificuldades iniciais do trabalho da EM, seja pela falta de formação de seus integrantes, seja pela carência de material didático disponível à época. Destacou ainda a complexidade e o estranhamento inicial por parte dos próprios integrantes da EM com o tema da EREER que, segundo o documento, foi sendo superado na sequência.

Registra que os trabalhos desenvolvidos pela EM no ano de 2010 foram pautados pelo estudo da temática (ERER) e por ações pontuais durante o ano letivo (mostra de filmes, contos africanos, poemas e obras de autores [negros] de origem africana). Mas no ano de 2011, após a realização de cursos de formação e palestras para os integrantes da EM já propiciaram “algumas mudanças no jeito de ‘olhar’ a lei”, de forma que “[...] os professores desenvolvem um trabalho mais sistemático de forma interdisciplinar” (PARANÁ, 2014f, p. 02). As atividades desenvolvidas pela EM se ampliaram (danças afro-brasileiras, jogos de capoeira, biografias de personalidades negras, estudo de textos diversos abordando questões raciais, a escravidão no Brasil).

Ao que se depreende do registro houve uma centralização da abordagem sobre a história e cultura indígena, com trabalhos de pesquisas, leituras de textos e exposição de cartazes, tendo esses trabalhos papel de destaque na apresentação à comunidade onde “[...] foram expostos vários trabalhos realizados pelos alunos como bonecas africanas de papel machê, bonecas de isopor, comidas típicas indígenas, vocabulário indígenas, etc.” (PARANÁ, 2014f, p. 02).

No ano de 2013 há um registro de ampliação do interesse e da participação dos estudantes nessas atividades, tanto nas teóricas quanto nas práticas. Registre-se o desenvolvimento de trabalhos significativos como a confecção de máscaras africanas, pinturas africanas de carrancas em telhas, confecção de bonecas africanas de tecidos além de exposições artísticas.

Na análise do ano de 2014, há uma anotação que demonstra uma evolução no trabalho desenvolvido pela EM 11:

Atualmente a nossa escola está bem engajada e abrangendo mais a valorização da cultura desses povos no seu dia a dia. Além dos planos de trabalho docente estar em consonância com o Projeto Político-Pedagógico, há formação continuada para professores e funcionários e os trabalhos práticos vêm sendo desenvolvidos com mais frequência (PARANÁ, 2014f, p. 02).

Há o registro do desenvolvimento de atividades de combate ao racismo, sem, no entanto, identificar uma atuação articulada e dirigida para esse fim:

[...] a escola desenvolve práticas pedagógicas que promovem o combate ao racismo, preconceito e visa fomentar o diálogo, a produção do conhecimento, bem como atitudes positivas diante às relações de multiplicidade cultural presente no ambiente escolar e na sociedade (PARANÁ, 2014f, p. 02).

Em relação às metodologias adotadas pelos professores, o Memorial destaca que as “[...] atitudes de preconceito são orientadas dentro e fora da sala de aula por todos os profissionais da escola envolvidos no processo educacional” (PARANÁ, 2014f, p. 03). E que há uma abordagem da temática visando “[...] impedir qualquer tipo de preconceito ressaltando os aspectos positivos trazidos pelas diferentes etnias, tanto afro quanto indígena” (PARANÁ, 2014f, p. 03). O documento afirma ainda que “[...] as ações da Equipe Multidisciplinar são refletidas e reavaliadas juntamente com o coletivo escolar a fim de que as práticas pedagógicas sejam na medida do possível, inovadoras” (PARANÁ, 2014f, p. 03)

No entanto, pelos registros da avaliação do processo, percebe-se que a atuação da EM segue o roteiro planejado pela SEED, com os encontros de formação

impulsionando a tomada de atitude, a partir das ações propostas e dos textos selecionados pelo CERDE/DEDI/SEED:

Os **estudos realizados por meio dos textos disponibilizados** fundamentaram o grupo que conseguiu debater, questionar-se e rever as orientações aos professores para trabalharem os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena com uma abordagem positiva, na perspectiva de contribuir para a valorização da história de seu povo, da cultura de matriz africana, da contribuição para o país e para a humanidade (PARANÁ, 2014f, p. 04, **grifos nossos**).

No apontamento sobre novos desafios, a EM 11 destacou a necessidade da formação continuada, de aprofundamento sobre as bases teóricas que referendam os estudos, e práticas interdisciplinares nos currículos de todas as disciplinas. Afirma este MD que as DCNERER, o Caderno Temático da Diversidade, a Instrução nº 017/2006-SUED devem ser mais bem explorados pelos professores para que haja a efetivação da lei e do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula (PARANÁ, 2014f).

Outro registro realizado é acerca das poucas oportunidades que a EM possui para socializar os estudos que realiza com o conjunto dos profissionais da Escola. De modo que a hora atividade acaba sendo utilizada para orientação de professores/as sobre o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares sobre EREER, constantes em seus planos de trabalho docente (PARANÁ, 2014f).

Confrontando o Memorial com o PA proposto pela EM 11, observa-se que as atividades foram planejadas para o período de agosto a novembro de 2014, o que poderia representar uma contradição com a afirmação de que tais atividades estão integradas ao PPP e fazem parte do dia-a-dia da escola. Entretanto, observando-se tanto o PA, quando o questionário de avaliação do cumprimento da Lei 10.639/03 elaborado pelo MPPR, há um registro pormenorizado de atividades em cada uma das disciplinas da matriz curricular, o que sugere uma incorporação do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, no estabelecimento de ensino, não apenas pontualmente, mas integrada ao planejamento curricular.

No caso da Escola EM 03, o número de integrantes é compatível com o porte da Escola, inclusive aponta a realização de atividades sobre EREER antes mesmo da constituição das EM, no ano de 2010, como já destacado na análise do Plano de Ação (PARANÁ, 2014y). Numa análise sistêmica do Memorial Descritivo da EM 03, há a menção de que um dos fundamentos para sua existência é:

[...] a produção dos relatórios semestrais sobre os avanços, possibilidades e limites no percurso da Equipe Multidisciplinar, bem como reelaboração do Plano de Ação/Trabalho da mesma a cada início de ano letivo e que este relatório respaldem o processo de revalidação do Estabelecimento (PARANÁ, 2014x, p. 04).

Essa menção de preocupação com a revalidação do Estabelecimento sugere uma atenção muito maior ao aspecto formal, que, efetivamente, na transformação da educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Embora o Memorial possua uma redação um tanto confusa, que não permite concluir se as atividades foram apenas propostas ou efetivamente realizadas, uma leitura complementar envolvendo a pesquisa qualitativa desenvolvida pelo MPPR permite concluir que essas atividades propostas foram desenvolvidas.

Verifica-se que as atividades propostas interagem com as disciplinas da matriz curricular, constatando registros dos conteúdos relativos à ERER e ao ensino de HCAAI nas Áreas de Linguagem: “Leitura de textos sobre o assunto, produção textual, debates, reflexão de músicas, resgate de brincadeiras e cantigas da Cultura Afro e Indígena, pesquisas de palavras de Origem Africana e Indígena” (PARANÁ, 2015I, p. 02); abordados na Área de Matemática (Confecção de Jogos de origem Africana/Indígena que foram utilizadas nas aulas de matemática, trabalhar sobre alimentação pesquisando receitas Africanas e Indígenas, produção de livros de receitas adquiridas por meio de pesquisa das culinárias Afro/Indígenas e realização do Dia de degustação de alguns pratos típicos); na Área de Ciências Humanas (Pesquisar as contribuições das personalidades negras dentro da história e geografia, releitura de obras e textos sobre a Cultura Afro/Indígena, refletir sobre reportagens com discussões em sala de aula); ou ainda na Área de Ciências da Natureza (Estudo de questões relacionadas a saúde das populações Negra e Indígenas, pesquisa das técnicas diferentes de produção agrícola, observando a flora e a fauna).

Nos desafios, o texto destaca a dificuldade da “[...] participação efetiva de todos os familiares” (PARANÁ, 2014x, p. 08), a necessidade da superação “[...] de algumas práticas pedagógicas tradicionais que propõem ações pontuais e descontextualizadas” (PARANÁ, 2014x, p. 08), ao invés de ações planejadas e integradas. A constante abordagem da “[...] escassez de materiais didáticos pedagógicos para subsidiar o trabalho dos profissionais” (PARANÁ, 2014x, p. 08),

além das dificuldades fundantes de “[...] desconstruir preconceitos próprios ou sociais, valorizar raízes culturais” (PARANÁ, 2014x, p. 08).

O Memorial conclui, sem demonstrar, a realização das atividades:

Exposição de trabalhos, produção de slides, cartazes, painéis e murais, seminário, oficinas (confecção de jogos Kalah e Borboletas de Moçambique, dos símbolos Adrinka e tecido africano), degustação de comidas típicas de origem africana, apresentação de danças, entre outros (PARANÁ, 2014x, p. 09).

Observando o MD da escola EM 07 que registra, com sutileza, o espanto e desconforto inicial com que a equipe de ação multidisciplinar foi recebida por parte dos professores e equipe pedagógica, que tiveram uma reação adversa à sua implantação, demonstra um dos fatores mais complexos a serem superados na implementação da Lei 10.639/03. Embora o mesmo documento assinale que na sequência dos trabalhos houve um acolhimento e aceitação do tema:

[...] com o andamento das reuniões as impressões iniciais foram sendo modificadas e a receptividade e participação aumentando a cada encontro, com o fornecimento de ideias e realização de atividades em sala de aula de modo a satisfazer às metas e objetivos do referido plano (PARANÁ, 2014h, p. 03).

Com mudanças na composição da EM 07, ocorrida no ano de 2011 há uma centralidade do trabalho no reconhecimento da comunidade escolar, sem qualquer registro de outras atividades desenvolvidas. Já em 2012 são registrados 05 (cinco) encontros presenciais, os quais fazem parte do plano de formação das EM. Nesses encontros além da legislação, estudou-se o Caderno Temático sobre Educação do Campo; a Contribuição da população negra na história do Paraná; o Caderno Temático – Enfrentamento à Violência na Escola e, por fim, o Caderno Temático sobre Diversidade – Sexualidade. Em que pese a importância dessas temáticas, aparentemente houve uma mudança na característica da EM ao abranger o conjunto dos problemas vivenciados no interior da Escola. Isso pode levar à perda do foco das EM. Fato este corroborado com a disposição contida na Orientação nº 002/2014 – DEDI/CERDE/CEEI acerca do funcionamento das EM:

As Equipes Multidisciplinares deverão organizar ações voltadas **especificamente** à Educação das Relações Étnico-raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, conforme legislação que as instituiu, em dois eixos: prática pedagógica e formação continuada (PARANÁ, 2014ee, **grifo no original**).

A expressão especialmente destacada remete à exclusão de uma tendência generalizante de atuação das EM, que ao invés de ampliar o seu campo de atuação, acabaria por descaracterizar por completo essas Equipes, uma vez que servindo pra tudo, acaba por servir para nada.

Retomando ainda a análise do MD da EM 07, no ano de 2013, verifica-se que os estudos desenvolvidos reforçaram:

[...] o papel da escola para o reconhecimento e o respeito às diversidades culturais além da necessidade de se colocar ao alcance dos educadores, dos familiares, dos discentes, enfim, dos agentes relacionados a definição das políticas públicas na área da educação, [na apropriação de conceitos como] Raça, Racismo e Etnocentrismo (PARANÁ, 2014h, p. 03).

Também fez parte dos estudos propostos pela SEED no mesmo ano a trajetória de mulheres negras que fizeram história no Brasil e no Paraná, a partir das biografias de Alzira Soriano (RN) e Enedina Alves Marques (PR), a identificação de formas explícitas e implícitas de racismo, a partir da análise do curta metragem *Vista Minha Pele*, a discriminação “[...] em relação às religiões afro-brasileiras” (PARANÁ, 2014h, p. 04) e “[...] O movimento da negritude a partir de pesquisas bibliográficas sobre Oliveira Ferreira da Silveira” (PARANÁ, 2014h, p. 04) e suas poesias.

Mas merece destaque a análise dessa EM 07 no ano de 2014, onde se destaca a centralidade das atividades na relação entre combate ao preconceito racial e ao bullying, embora o texto somente se refira a essa última forma de opressão. E o grande esforço do envolvimento da comunidade no combate à Dengue. O qual reforça a crítica já realizada e, pelo visto, já constatada em nível estadual de tal modo que a Orientação 002/2014 – DEDI/CERDE/CEEI expressamente se manifesta sobre a centralidade da atuação da EM, que nesse exemplo foi totalmente desvirtuada.

É certo que uma escola pequena, com uma demanda enorme de atividades, programas e projetos aproveite as poucas estruturas existentes para realizar o que precisa ser feito, uma vez que os professores e funcionários que compõem a EM também desempenham atuação marcante em outras atividades. Inclusive o Memorial destaca uma evolução do trabalho das EM, que tem produzido uma “harmonia” no ambiente escolar, com poucos conflitos. Embora haja a menção acerca de tensão étnica entre imigrantes europeus e nordestinos convivendo no mesmo espaço territorial.

A Escola EM 01 atende estudantes com grande vulnerabilidade social e educacional. Desde a criação da EM “[...] seus componentes têm participado de cursos de formação continuada” (PARANÁ, 2014v, p. 02), é o registro constante do MD, que, no entanto não apresenta nenhuma atividade desenvolvida nos anos de 2010 e 2011.

A partir de 2012, a EM 01, devidamente constituída e capacitada, promove diversos trabalhos que culminaram com o Dia da Consciência Negra: pesquisas, jogos educativos de origem afro, teatro a partir de contos africanos, varal cultural, adaptação de textos, apresentações e oficinas de boneca Abayomi, confecção de cartazes e apresentação de personalidades africanas, além de servir, no dia da consciência negra, canjica com amendoim, alimento típico da África do Sul (PARANÁ, 2014v).

No ano de 2013 é marcado por pinturas com motivos africanos nos pilares da Escola, visando valorizar a identidade negra e fortalecer o pertencimento étnico-racial. E além do conjunto de atividades desenvolvidas em 2012, a EM 01 acrescenta: apresentação de capoeira, atividades lúdicas com interação com os visitantes, sala ambiente com relatos da história da África através de vídeos, apresentação de grupo teatral, exposição de quadros (PARANÁ, 2014v).

De acordo com o registro, as atividades com estudantes foram desenvolvidas em sala de aula, em todas as disciplinas durante o ano letivo. No entanto houve uma reduzida participação da comunidade nas atividades do Dia da Consciência Negra, não se sabe se por conta do horário, desenvolvidas no horário escolar diurno (manhã e tarde) ou se por desinteresse em relação às atividades desenvolvidas. Pela característica dos estudantes, sugere-se que seja em função da primeira situação, uma vez que os pais ou responsáveis são trabalhadores.

No ano de 2014, com uma nova recomposição da EM, todos os integrantes passam por um novo programa de formação desenvolvido pela SEED. Nesse ano as

EM passam a desenvolver um PA. A inovação ficou por conta da realização de uma pesquisa para identificar o perfil dos estudantes (como parte das atividades da formação, já que todas as EM tiveram que desenvolver tais pesquisas).

Outras atitudes desenvolvidas por essa EM foi a reorganização do acervo bibliográfico, de modo a facilitar o acesso aos materiais que tratam da EREER; da ampliação do acervo bibliográfico, que foi reorganizado para facilitar o acesso (essa atividade também foi realizada por diversas EM por ser indicação do Plano de formação desenvolvido pela SEED); plantio de um canteiro com plantas medicinais afro-brasileiras.

Um registro importante foi o fato de que todas as disciplinas desenvolveram atividades, ao longo do ano letivo, sob a coordenação da EM. Devido a amplitude dos trabalhos a culminância passou de um dia para uma semana, denominada de Semana da Consciência Negra, que agregou, além das atividades desenvolvidas em anos anteriores, atividades relacionadas com a estética negra, com a religiosidade, e com os indígenas paranaenses.

Merece destaque positivo o registro de imagens de atividades realizadas, não apenas pela quantidade e diversidades de atividades, mas pela qualidade dos trabalhos realizados pelos estudantes, de uma comunidade vulnerável, sob a supervisão de professores/as e da EM. Há menção no MD de que persiste o desafio para a incorporação da EREER no cotidiano escolar, de forma permanente e desenvolvido ao longo do ano, nas diversas atividades letivas e com a participação do conjunto da Comunidade escolar, uma vez que a superação dos preconceitos e do racismo não é tarefa de um dia (PARANÁ, 2014v).

O trabalho desenvolvido pela EM 04, embora com um reduzido número de integrantes, se apresenta como bastante significativo. No período 2010-2013 o MD registra o desenvolvimento, ao longo do ano, e nas diversas áreas do conhecimento, de trabalhos coletivos, com discussões, reflexões, estudos sobre características e legados das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, além de oficinas preparatórias para as apresentações pontuais e no momento de culminância do calendário escolar, que é o dia 20 de novembro.

O registro dessas atividades se assemelha às desenvolvidas pelas EM já analisadas: exibição de filmes; dramatizações; apresentação de capoeira; exposição de trabalhos artísticos referentes à cultura afro e indígena (instrumentos musicais, utensílios entre outros); artes visuais com exposição de quadros pintados sobre a

temática no decorrer do ano letivo; declamação de poesias; divulgação de influências Afro-brasileira, Africana e Indígena em nossa culinária, inclusive com momentos de degustação; reflexão sobre a situação atual da população negra e pesquisas sobre a contribuição do povo negro e do povo indígena nas áreas sociais, econômicas e políticas na História do Brasil (PARANÁ, 2014aa).

De acordo com o Memorial, o desenvolvimento desse conjunto de atividades, voltadas para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, tem gerado mudanças na forma como se percebe a população negra e indígena, “[...] tanto na prática pedagógica quanto no posicionamento de educadores e educandos quanto às relações étnico-raciais [...] no entanto, ainda não estão sendo suficientes para romper completamente com percepções preconceituosas” (PARANÁ, 2014aa, p. 02)

Uma reflexão desenvolvida por essa EM de que, “[...] muitas vezes as atividades voltadas para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 limitam-se a eventos pontuais, que pouco ou nada influenciam nas mudanças de posturas, de consciências e práticas pedagógicas no interior da escola” (PARANÁ, 2014aa, p. 02), levou a uma mudança na atuação para o ano de 2014, com o fortalecimento da formação coletiva de professores/as e funcionários/as para que a atuação junto aos estudantes fosse mais significativa, já que há,

[...] uma insuficiência de espaços de formação e reflexão sobre as questões étnico-raciais, sobre a condição dos negros e indígenas na sociedade e sua participação na constituição da cultura brasileira [...] de forma que os conhecimentos construídos pelos povos africanos e indígenas sejam efetivamente identificados e valorizados na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula (PARANÁ, 2014aa, p. 02-03).

Na tentativa de superação desse esvaziamento a experiência adotada foi utilizar o momento de replanejamento para que cada professor/a. Após prévia pesquisa e organização de uma apresentação sobre a presença do africano e do indígena na constituição dos conteúdos/conhecimentos de sua disciplina, socializasse com o grupo as contribuições pesquisadas. Essa experiência propiciou ao conjunto dos profissionais da Escola o contato com informações que passaram a ser incorporadas nos planejamentos de atividades com os estudantes. Durante a Semana da Consciência Negra foram organizadas 04 oficinas, com 01 hora de duração cada, para que todos os estudantes pudessem participar de todas as oficinas, ao longo da semana. Os temas escolhidos para essas oficinas foram: “A arte como libertação e

esperança”; “A arte como expressão de um povo”; “A história atrás da História” e “Alimentação como celebração da comunidade”. A avaliação dessa experiência foi positiva, e fez a EM perceber que:

[...] é preciso avançar mais, especialmente na organização de mais momentos de reflexão coordenadas pela equipe e voltadas ao grupo de professores e funcionários que atua na escolar [...] [integrando a comunidade escolar] de forma que fique realmente esquecida e ideia de que discutir cultura e História africana, afro-brasileira e indígena é compromisso de todos e não apenas dos integrantes da Equipe (PARANÁ, 2014aa, p. 06).

Essas reflexões demonstram o amadurecimento da EM e o compromisso com a transformação positiva da EREER no ambiente escolar. Em relação à EM 09, verificou-se que nos anos de 2010 e 2011, realizou estudos, em grupo, sobre a legislação que rege as EM e a EREER, mas não registrou o desenvolvimento de nenhuma outra atividade. No entanto, no ano de 2012, já com nova composição, e após realização de novas reuniões de estudos, elaborou e desenvolveu um PA, com um conjunto de atividades semelhante às já citadas anteriormente.

A novidade apontada foi o estudo da mitologia africana e indígena; reflexão sobre letras de músicas (com a organização de uma coletânea de músicas para animar os intervalos); organização e desfile de moda africana e afro-brasileira; organização de mensagens e gravações para serem projetadas em telões, versando sobre o preconceito racial; além de palestras, desenvolvidas por integrantes da EM. Fato repetido no ano de 2013, com o acréscimo de atividades envolvendo danças com matrizes africanas.

Por sua vez, no ano de 2014, fruto das experiências anteriores, os integrantes da EM produzem materiais para subsidiar o conjunto dos/as professores/as na prática docente envolvendo: minibiblioteca de contos indígenas e afro-brasileiros; jogos afros e indígenas; sinopses de filme sobre a cultura afro-brasileira e indígena; coletânea de letras de músicas afro-brasileiras; livro de receitas de comidas afro e indígenas; catálogo de obras de artes afro-brasileiras; atividades sobre a cultura e contribuições da cultura afro-brasileira; textos sobre as contribuições para medicina da cultura afro-brasileira e textos sobre a mitologia africana e indígena.

Mesmo com esse conjunto de estratégias pedagógicas em franco desenvolvimento, os integrantes da EM apontaram inúmeros desafios:

[...] existem muitos desafios a serem superados, principalmente na aceitação que o racismo está presente no nosso dia a dia, embutido em muitas pessoas que não assumem que são racistas e preconceituosas, mas o fazem através de piadinhas e brincadeiras (PARANÁ, 2014b, p. 06).

E conclui o documento reafirmando a necessidade da EM continuar o trabalho para o qual a equipe foi criada.

A EM 13, também localizada em região de alta vulnerabilidade social e educacional, com grande concentração de estudantes negros, não identifica precisamente o ano das atividades desenvolvidas pela EM ou pelo conjunto dos profissionais da Escola ao longo do período 2010 – 2014. Tendo sido necessário um esforço de interpretação e o desenvolvimento de uma análise sistêmica do MD, PA e Questionários de pesquisa qualitativa desenvolvido pelo MPPR, para realizar o diagnóstico dessa EM.

De acordo com o MD a necessidade de se trabalhar a EREER é sentida antes mesmo da criação das EM e das Leis 10639/03 e 11645/08, “Notamos que os alunos se sentiam discriminados, e por isso veio reforçar-se após o estudo do bullying, onde o aluno negro-afrodescendente percebeu que todos os alunos do colégio sofriam algum tipo de discriminação” (PARANÁ, 2014n, p. 03).

Com a criação da EM há o registro de atividades similares às já descritas anteriormente. E mesmo com o desenvolvimento de inúmeras atividades e com a realidade de pertencimento étnico-racial descrita, o MD registra que ainda há quem se recuse a implementar a Lei 10.639/03 na disciplina que ministra, “Alguns professores ainda insistem em não trabalhar a Lei 10.639/2003, deixando sempre para professores de história, esta valorização da cultura afro” (PARANÁ, 2014n, p. 04).

Em relação à escola EM 12 (PARANÁ, 2014q), há o registro da constituição da Equipe Multidisciplinar em 2010. No ano de 2011 há o registro do desenvolvimento de um projeto de produção de material didático sobre o negro no pós-abolição. De acordo com o MD os anos de 2011, 2012 e 2013 tiveram como ponto de destaque o dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, onde foram produzidos painéis comemorativos, com bandeiras dos países africanos, distribuição de panfletos, apresentação de vídeos, poesias e estudo de textos, em sala de aula.

O registro sobre o ano de 2014 é mais amplo, anotando a participação dos integrantes da Equipe Multidisciplinar em curso de formação, desenvolvido pela SEED (PARANÁ, 2014p). Destaca que as disciplinas de Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Arte e Língua Portuguesa já incluíram em seus conteúdos estruturantes informações sobre história e cultura afro-brasileira. E que o desafio é fazer com que os/as educadores/as de disciplinas como: Matemática, Inglês, Química e Física, façam a relação da HCAAI com os conteúdos estruturantes e básicos dessas disciplinas (SEED, 2014p).

Inúmeras reflexões foram feitas sobre a forma de se trabalhar o respeito mútuo às diferenças etnicorraciais; o modo como as EM auxiliam na elaboração do PTD; a forma de integrar a comunidade escolar nas ações desenvolvidas; o modo como conteúdos escolares podem contribuir para a afirmação dos direitos dos sujeitos das leis nº 10.639/03 e Nº 11.645/08; a forma de aproximar as relações étnico-raciais e os conteúdos; a maneira de promover o reconhecimento e valorização da cultura da população negra e indígena e, ainda sobre a forma de instrumentalizar uma pedagogia antirracista. A partir daí a EM passou a intervir na desconstrução de uma visão folclórica e pontual que levasse a atuação apenas em datas comemorativas.

[Do mesmo modo que passou a prestar auxílio na] elaboração do Plano de Trabalho Docente dos professores, possibilitando e ações que venham nortear o trabalho de cada disciplina sem perde de vista a interdisciplinaridade, disponibilizando vídeos, materiais para leitura e informando o acervo existente em nossa biblioteca e no portal dia-a-dia-educação (PARANÁ, 2014p, p. 05).

Em diversos relatos há referência à ampliação significativa do envolvimento de integrantes da EM e mesmo de outros integrantes da Comunidade Escolar, além de contribuições de diversos setores na realização dos eventos programados pelas escolas. Entretanto, o clamor pela “[...] disponibilidade de carga horária da própria equipe multidisciplinar” (PARANÁ, 2014p, p. 07) para subsidiar, acompanhar, e verificar PTDs e sua efetivação prática objetivando o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, é uma constante. “Outro desafio é a disponibilidade da própria equipe multidisciplinar orientar e organizar os eventos na escola, pois todos já possuem uma carga horária de trabalho a ser cumprida de acordo com a sua função na escola.” (PARANÁ, 2014p, p. 08). Isso sem falar da falta de recursos financeiros específicos

para promoção de eventos e reprodução e produção de materiais pedagógicos sobre ERER e HCAAI.

No que concerne à escola EM 06, embora sendo de significativa representatividade, apresentou um MD extremamente empobrecido no que se refere às informações sobre a criação da EM ou dos trabalhos desenvolvidos anteriores a 2014. Mesmo o PA e o questionário respondido para o MPPR não trazem esse registro. O PA da EM 06 (PARANÁ, 2014e), para o ano de 2014, propôs o desenvolvimento de atividades apenas para o segundo semestre (julho a novembro), onde julho ocorreria a apresentação da EM aos docentes da Instituição, em agosto a apresentação desta para a Comunidade, setembro mostras de cinema com discussão e seminários em sala de aula, outubro apresentação de samba e palestras, culminando com a Semana da Consciência Negra (17 a 21 de novembro), integrada com o MN de Paranaíba (ANPIR). Embora o MD não registre a execução do PA, há um conjunto de imagens fotográficas que comprovam a realização de alguns dos eventos propostos.

O texto do MD, embora bem escrito e fundamentado, revela que não há uma atuação sistemática da EM, nem mesmo na produção do próprio Memorial que registra o desenvolvimento de suas atividades. Na pesquisa desenvolvida pelo MPPR há a menção genérica de conteúdos relativos à ERER e ao EHCAAI nas diversas áreas de conhecimento e o registro de atividades desenvolvidas em 2014 como: “[...] palestras, mostras de trabalhos, exposição de comidas típicas, danças, comemorações do Dia da Consciência Negra com a apresentação de diversos trabalhos com participação de alunos e professores”, (PARANÁ, 2015f, p. 03), pergunta 18. Além do registro de um acervo bibliográfico diminuto, frente ao que efetivamente existe no Colégio, já que todas as unidades escolares têm recebido um significativo acervo de materiais referentes a ERER e EHCAAI. Tal fato, por si, demonstra a inexistência fática da EM, embora haja trabalhos sendo desenvolvidos nesse estabelecimento, por ação individual ou coletiva.

Por sua vez, a Escola EM 08 (PARANÁ, 2014j), a exemplo que ocorreu em outras escolas (EM 06 (PARANÁ, 2014d) e EM 12 (PARANÁ, 2014p)), possui um MD que não faz qualquer registro sobre a constituição das EM antes de 2014. Muito subliminarmente faz referência a análise dos trabalhos desenvolvidos em anos anteriores, o que sugere a existência dos mesmos, no entanto as fontes existentes

foram insuficientes para identificar tanto a constituição da EM quanto trabalhos desenvolvidos pela mesma.

Sobre a atuação da EM 08, no ano de 2014, constata-se o cumprimento do roteiro de encontros propostos pela SEED, que levou a Equipe aos estudos, planejamento e execução de um PA e culminou com o dia Nacional da Consciência Negra (PARANÁ, 2014k). Observando-se o detalhamento de atividades, constante do PA, verifica-se que houve atuação da EM no sentido de que as diversas disciplinas, antes do mês de novembro, desenvolvessem atividades integradas ao conteúdo específico inerente a cada disciplina.

A culminância do trabalho, 17 a 21 de novembro, semana da Consciência Negra, resultou numa diversidade de trabalhos apresentados, semelhantes aos já registrados anteriormente, como: mostra de cinema; apresentação de dança, poesia, músicas, jogos, culinária (receitas e degustação), artesanato (quadros e confecção de bonecas Abayomi) e capoeira. O registro fotográfico é o auge do MD, com trabalhos belos e diversificados.

Caminhando para a conclusão da análise temos a escola EM 02, que registrou um início de composição de EM sem rumo certo a seguir:

Em nosso Estabelecimento de Ensino demos início à Equipe Multidisciplinar de maneira sucinta, com poucos membros e sem saber ao certo como iniciar as atividades. Então após verificarmos o material disposto e as temáticas que poderiam ser desenvolvidas procuramos buscar a que mais se enquadrasse em nossa realidade naquele momento (PARANÁ, 2014l, p. 03).

A primeira temática abordada pela EM envolveu, na realidade, as relações de Gênero e a Diversidade Sexual. Registrando que foram realizados estudos acerca da documentação inerente ao tema. Há o registro que no período de 2010 a 2012, houve discussões e estudos, sem, no entanto precisar o que efetivamente se estudou e quais as atividades que desenvolveu. No ano 2013 efetivamente iniciam as discussões sobre a História e Cultura Africana e História e Cultura Afro-Brasileira, com a realização de estudos por parte dos componentes da EM e socialização das discussões com outros profissionais durante reuniões. Diga-se de passagem uma equipe extremamente reduzida pelo porte da escola.

Em 2014, sob orientação produzida pela SEED, essa EM 02 desenvolveu atividades relacionadas à temática afro, afro-brasileira e indígena, retomando sempre

que possível, a temática de gênero, diversidade e sexualidade. Entre as estratégias pedagógicas desenvolvidas pela EM, percebe-se que seguiu o roteiro proposto na capacitação, com: apresentação de conteúdos e atividades para o PTD de cada disciplina; participação na mostra cultural e científica; apresentação de grupo de Maracatu; Dramatizações; Confecção de Máscaras, dentre outras.

Já a Escola EM 05, apresenta registro de uma Equipe Multidisciplinar atuante. No entanto, nos dois primeiros anos, 2010 e 2011 as atividades se limitaram ao estudo da legislação e da fundamentação teórica referente ao tema, tendo apresentado algumas atividades artísticas no dia da Consciência Negra, que foram ampliadas em 2012 e 2013:

No ano de 2012, além do estudo teórico, o trabalho se desenvolveu de forma mais prática com uma diversidade maior de atividades artísticas e culturais, resultado da intermediação dos professores, resultando na apresentação destas atividades durante a Feira de Ciências do colégio e também no dia da Consciência Negra. No ano de 2013, o trabalho foi ainda melhor, visto que os participantes da Equipe Multidisciplinar apresentaram aos demais integrantes do grupo as suas contribuições ao longo do ano, nos encontros, compartilhando a fundamentação teórica e as práticas trabalhadas com os alunos (PARANÁ, 2014r, p. 03-04).

O Memorial descreve um conjunto de atividades desenvolvidas pelos estudantes, nas mais diversas disciplinas/áreas de conhecimento.

Em 2014, além do conjunto de atividades desenvolvidas em 2013, acrescentou-se as atividades propostas no plano de estudos elaborado pela SEED, desenvolveu-se uma Rádio Escola, com a finalidade de integrar a comunidade escolas nas atividades propostas e desenvolvidas pela EM (PARANÁ, 2014s). Avaliando o processo, a EM além de destacar “[...] uma evolução nos trabalhos da referida equipe, visto que as atividades ocorreram de forma organizada durante todo o ano, nas diversas áreas do conhecimento” (PARANÁ, 2014l, p. 07), o texto assinala a falta de interesse por parte de docentes, “Como fator limitante podemos relatar, infelizmente, a falta de interesse e envolvimento por parte de uma minoria de docentes que ainda, pese aos trabalhos desenvolvidos não percebeu a importância deste trabalho” (PARANÁ, 2014l, p. 07). Ponto que se mantém como desafios futuros. Integrar e formar para atuar.

Por fim, o registro da EM 10, que apresentou seu o MD, de forma bem sucinta apresentou as atividades desenvolvidas (PARANÁ, 2014t). O roteiro de estudos seguiu, como as demais, o plano elaborado pela SEED. Ao avaliar os conteúdos presentes nas disciplinas constatou-se que muito já consta no Plano de Trabalho Docente (PTD), contudo por si essa presença na Matriz Curricular e no PTD ainda não é garantia de que se está trabalhando essas informações no cotidiano escolar. A EM analisou formas de estimular o conjunto dos profissionais da escola a se envolverem com a EREER (PARANÁ, 2014u). Foram realizadas palestras, em outubro e novembro, além de atividades culturais, jogos matemáticos, desfiles de moda e degustação de culinária afro-brasileira na Semana da Consciência Negra. Uma peculiaridade dessa EM é o envolvimento com o MN, com IES e com a APP-Sindicato na realização de atividades. Esse estímulo tem levado inúmeros profissionais a realizarem formação continuada sobre EREER.

Concluída a análise pormenorizada acerca dos MD de todas as EM das escolas da Rede estadual de Educação existentes no Município de Paranaíba, é possível um olhar sistêmico sobre esse conjunto de escolas, com suas realidades diversas e, conseqüentemente com equipes também diversificadas. Como pontos comuns todas essas EM somente foram constituídas em 2010, a partir da edição da Resolução nº 3399/2010-GS/SEED. Naquele ano todas as EM investigadas se dedicaram ao estudo da legislação, sendo que algumas chegaram a realizar atividades no dia 20 de novembro. Outro elemento comum é o fato de todas seguirem o plano de estudos definido pela SEED, sendo esta a principal atividade desenvolvida por essas EM de forma orientada.

Observa-se também, como já abordado anteriormente que os relatórios nem sempre seguiram os roteiros propostos, e que há um esforço de registrar a EM como muito dinâmica e participativa, no entanto o conjunto dos documentos estudados permite perceber que temos EM muito atuantes, outras que se empenham em participar dos cursos ofertados, mas não conseguem avançar na ampliação desses estudos para o conjunto dos profissionais de suas escolas. Contudo, percebe-se que algumas dessas Equipes, possuem militantes sociais, alguns dos quais integrantes de movimento negro ou de organização sindical que desenvolve trabalho voltado para a EREER e, portanto estimulam o desenvolvimento de atividades formativas e de mobilização da comunidade.

Algumas ainda demonstram apenas cumprir a formalidade de constituir essas EM e de desenvolver um plano de formação para seus integrantes, utilizando as equipes para desenvolver um conjunto de tarefas que não tem seu conteúdo relacionado diretamente com as atribuições dessas EM. Percebe-se pelo conjunto de atividades desenvolvidas, um envolvimento de professores/as e funcionários/as, ainda que pontual, na realização da Semana da Consciência Negra e de atividades esporádicas realizadas durante o ano, particularmente as de natureza cultural.

Nota-se como ponto comum o envolvimento dos estudantes nas atividades realizadas, o que contribui em muito para promover a ERER no ambiente escolar. Essa complexidade e multiplicidade de realidades e de atuações, permite ampliar as conclusões obtidas para o conjunto das EM paranaenses, haja vista, essa amostragem expressar, num grau menor, a realidade das escolas paranaenses.

4.3.4 Refletindo sobre os múltiplos olhares às Equipes Multidisciplinares

A análise dos questionários elaborados pelo Ministério Público Estadual e dos PA e MD permitiram uma investigação qualitativa deste objeto de estudo denominado EM. A investigação aprofundada dessas fontes permitiu constatar que há um grande número de escolas que formalmente instituíram essas Equipes. Haja vista a grande oscilação de percentual de escolas com EM um ano para outro, constatada através da Tabela 16. Em 2011, 92,4%; 2012, 60,52%; 2013, 79% e 2014, 96,4% de escolas estaduais com EM Constituídas. Essa variação de ano para ano demonstra que a constituição ou não das Equipes depende de algum impulso, que não é apenas a norma legal, pois para ela, as EM são de caráter permanente e, desde 2006 já se estabeleceu sua obrigatoriedade.

Não foi objeto de investigação as razões que motivam essa oscilação, porém uma simples referência à solicitação de informação por parte do Ministério Público fez com que o número de EM crescesse significativamente de 2013 para 2014, atingindo quase a totalidade das escolas. Isso denota que a ação institucional de monitorar a constituição e o funcionamento das equipes não tem sido realizada adequada e permanentemente. Essa oscilação demonstra que ainda não está consolidada a adoção dessa política pública educacional no conjunto das escolas da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná, embora seja significativo o número de escolas em que essa política está implementada. Outro fato significativo, constatado em todas as

Escolas do Município de Paranavaí, que reflete a realidade regional, é que embora a Deliberação do Conselho Estadual e a primeira Instrução por parte da SEED sejam de 2006, somente no ano de 2010 essa política se efetivou, considerando que todas as EM investigadas foram instituídas no ano de 2010.

A investigação dos Planos de Ação e dos Memoriais Descritivos permitiram identificar que nos primeiros anos (2010 e 2011), essas EM passaram por processos formativos, concentrando sua atuação, predominantemente, no dia 20 de Novembro, Dia Nacional da Consciência Negra. No entanto, foram constatadas atitudes isoladas de atuações escolares realizadas ao longo do ano, muito mais como reação a questionamentos ou circunstâncias geradas pelos estudantes do que parte do planejamento escolar. Ressalte-se que os documentos existentes demonstram que esse período (2010 - 2011) foi de grande efervescência formativa, o que pode explicar essa atuação, mesmo por que, ninguém faz o que não sabe. Assim, a formação, nesses primeiros momentos é até uma condição para a própria existência das EM.

O ano de 2012, com um novo processo de constituição das EM e uma nova experiência de formação continuada, somada às cobranças externas realizadas pelos movimentos sociais (sindical e negro) exigiram uma maior atuação por parte das mesmas. O que ficou demonstrado no conjunto de equipes estudadas. A qualidade, a quantidade e a diversidade de trabalhos desenvolvidos pelas EM nos anos de 2013 e 2014 demonstram a evolução, cada vez maior, da implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, bem como das DCNERER nos espaços escolares.

Entretanto, a constatação de que, em muitos casos, nem mesmo os integrantes das EM passaram por processos formativos, como demonstrado na Tabela 20, faz perceber que nem sempre as ações realizadas são fruto do conjunto das EM, sendo muitas vezes fruto de ações individuais ou de um pequeno grupo de profissionais da educação. Acerca dessa afirmação, constatou-se que há resistência de profissionais em educação em implementar a Lei 10.639/03. Além de que, ficou demonstrado que muitos acreditam que não haja conflitos de natureza étnico-racial em seus espaços escolares. O que sugere uma visão um tanto quanto distorcida da realidade.

Cabe salientar que por conflitos étnico-raciais não nos referimos apenas aos que produzem agressões físicas e, que são nítidos aos olhos de todos. Referimo-nos ao conjunto de agressões simbólicas que ocorrem velada ou explicitamente sob o manto da “naturalidade”. As piadas, as imagens, as “brincadeiras”, e as atitudes de inclusão ou exclusão no grupo social em função de uma característica fenotípica de

origem africana levam muitas crianças e adolescentes ao sofrimento, que acaba se refletindo nas situações de vulnerabilidade educacional apontadas.

O incentivo criado com um processo formativo continuado, certificado, que produza reflexos nos processos de ascensão funcional favoreceu a constituição de muitas equipes, tendo em vista que a participação nas atividades de formação das EM contribuem para obtenção de certificação de formação continuada e, por conseguinte, de ascensão funcional. Por outro lado, considerando que o trabalho desenvolvido pelos integrantes das EM se realiza além de seu expediente de trabalho, uma vez que não há disponibilidade de tempo desses profissionais da educação para a execução dessa política pública, faz com que o benefício da carga horária de formação continuada seja ínfimo frente as atribuições dessas Equipes.

Em relação à formação continuada, como elemento fundamental para a execução de uma tarefa de natureza educacional, há que se discutir se a formação recebida nesses espaços formativos orientados pela Secretaria de Estado da Educação, já que esta é a principal fonte de formação dessas Equipes, é suficiente para que os integrantes adquiram proficiência que os habilitem a formar os demais profissionais da educação, nas suas mais diversas áreas de conhecimento. Não podemos esquecer que vivemos uma sociedade marcada pelo racismo institucional, que privilegiou ao longo dos tempos uma branquitude normativa, que valoriza os aspectos eurocentrados presentes no currículo e na sociedade brasileira e inferioriza os poucos aspectos afroscentrados presentes e os muitos ausentes.

Nesse sentido, a interpretação realizada cotidianamente, sem um processo de formação continuada com suporte acadêmico ou de vivência dos sujeitos organizados em Movimentos Sociais, Sindicais e Movimento Negro, pode levar a resultados diferentes do pretendido no momento da elaboração dos cursos. Dados apontados no relatório produzido pela SEED demonstram uma redução de espaços de formação sobre ERER e HCAAI promovidos pela mantenedora, justificado pela carência de recursos financeiros. Diga-se de passagem, que essa carência de investimentos também tem se caracterizado como uma das limitações da atuação das EM apontada nos Memoriais Descritivos, já que o desenvolvimento de atividades pedagógicas inovadoras exige investimentos.

Retomando a necessidade de tempo para o desempenho das tarefas inerentes às EM, percebe-se que a falta de disponibilidade de tempo, para os integrantes desempenharem suas tarefas em seu horário regular de trabalho foi registrada como

um desafio a ser superado nos MD. Haja vista que não se trata de atuação militante ou voluntária, mas da execução de uma política pública. E, como tal, exige por parte do Estado a disponibilização da infraestrutura necessária para sua execução (pessoal com disponibilidade de tempo para execução das tarefas, recursos financeiros para aquisição de materiais e realização das tarefas planejadas, formação continuada para subsidiar teoricamente na execução da política, recursos bibliográficos, didáticos e pedagógicos para subsidiar a atuação dos profissionais).

Outro elemento que merece referência, mas que não foi aprofundado nesta pesquisa é a limitação dos compromissos dos integrantes das EM produzida pela Orientação nº 002/2015-DEDI/CERDE/CEEI, que suprimiu os compromissos de: Promover ações de enfrentamento ao racismo; e Buscar possíveis soluções para a resolução de conflitos relacionais, que permeiam o cotidiano da escola, promovendo uma educação efetivamente democrática, constantes da Orientação nº 002/2014-DEDI/CERDE/CEEI.

Quais as justificativas da exclusão de ações de enfrentamento ao racismo, por parte das Equipes Multidisciplinares? Há de se levar em conta que é inerente à Educação das Relações Étnico-Raciais a contraposição às situações de preconceitos e discriminações. Talvez o que esta Orientação esteja fazendo é a adequação da realidade à norma, já que os mecanismos institucionais de atuação das EM não asseguram as condições objetivas para o atingimento desses objetivos. Entretanto o enfrentamento ao racismo institucional, mais que uma manifestação de vontade individual é um verdadeiro dever de ofício.

5 CONCLUSÃO

É notória a constatação de que o escravismo criminoso e a abolição sem reparação produziram um racismo institucional arraigado na estrutura social, política, econômica e educacional brasileira. No caso educacional esses fenômenos, ainda hoje, impedem ou dificultam a mobilidade da população negra, o que se traduz no grave quadro de vulnerabilidade educacional que a coloca nos maiores índices de analfabetismo, com menos anos de estudos concluídos e nas mais baixas condições de frequência escolar no ensino médio e no ensino superior.

Essa vulnerabilidade educacional ocorre tanto em função de ser negro/a (africano/a, escravizado/a, liberto/a, afrodescendente), quanto em função de ser pobre e muito mais ainda quando essas categorias estão associadas, isto é, quando se é negro/a e pobre. Produz-se um quadro de evidente desigualdade educacional e racial, conforme salienta Rosenberg (1990, p. 103): “A população pobre frequenta a escola pobre, os negros pobres frequentam escolas ainda mais pobres [...] toda vez que o sistema de ensino propicia uma diferenciação de qualidade, nas piores soluções, encontramos uma maior proporção de alunos negos”.

Mesmo vivenciando esse quadro de evidente desigualdade racial, a população negra não se deixou abater, como não se deixou escravizar ou permanecer escravizada e foi à guerra, como destacado na trajetória de lutas em favor da inclusão educacional. E avançou, ao ponto de conquistar, internacional e nacionalmente, um arcabouço legal para o combater o racismo e as diversas manifestações de discriminação racial, possibilitando a instituição, ainda que tardia, de políticas públicas de ação afirmativa.

Ações que produziram, de certo modo, a ampliação da escolaridade da população negra. Entretanto, manteve e até ampliou a relação de vulnerabilidade educacional, quando comparada com a população branca. A mobilidade da população branca pobre é, em muito, superior à da população negra, e se negra e pobre, a diferença de mobilidade foi ainda maior.

Comparando-se a situação educacional no ensino fundamental, cujo acesso é, de certo modo, universalizante, a diferença entre brancos e negros, se mantém ou apresenta uma quase imperceptível redução. Contudo, quando avançamos para o ensino médio e para o ensino superior, constatamos que a situação de discriminação

educacional não apenas se mantém como se amplia, mesmo que ambas as populações tenham expandido seu acesso a esses níveis de ensino.

Olhando o Paraná, como um Brasil diferente, onde a teoria do embranquecimento foi utilizada com muita força, tendo em vista o grande contingente de imigrantes europeus que se fixou no Paraná, constatamos o acentuado grau de vulnerabilidade educacional da população negra paranaense. Sabe-se que até recentemente o Estado não produzia mecanismos de geração de oportunidades para a população negra com vistas a superar a grande desigualdade existente. Somente na década de 1990, fruto das lutas sociais, do movimento negro e do movimento sindical, viu-se o início da implantação de políticas de ação afirmativa para ampliar as oportunidades e diminuir as desigualdades existentes.

Primeiro no acesso ao serviço público estadual, com a fixação de cotas para afrodescendentes; depois com mecanismos de promoção da identidade étnico-racial, identificando os quilombos existentes no Paraná, ou introduzindo mecanismos institucionais para a formulação de políticas públicas como, por exemplo, os Conselhos Estaduais de Povos e Comunidades Tradicionais e o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial, instituídos recentemente.

No campo educacional vimos que as lutas sociais produziram a criação de um espaço institucional para o tratamento das “Diversidades” no âmbito da SEED, com o DEDI – Departamento da Diversidade, o NEREA/CERDE, a constituição e institucionalização do FPEDER-PR. Os Encontros anuais de Educadores e Educadoras Negros e Negras do Paraná, fatos revolucionários em se tratando de um Estado que até poucos anos atrás não reconhecia a presença da população negra no Paraná, mesmo sendo o Estado mais negro da região Sul do Brasil.

Visando superar as dificuldades de implementação da Lei 10.639/03 e das DCNERER, produziu-se por parte do Conselho Estadual de Educação, instrumento de formulação de Políticas de Estado, uma Deliberação (04/06) que, entre outras normas, estabeleceu a obrigatoriedade da constituição de Equipes Multidisciplinares nas escolas do Sistema de Ensino Paranaense (tanto na Rede Estadual, quanto nas Redes Municipais e Privadas de Educação). Essa Deliberação, exigiu a edição de diversas normativas por parte da Secretaria de Estado da Educação .

Os debates para a formulação dessa normativa produziram um arcabouço teórico extremamente preciso em relação ao papel dessas EM. Contudo a solução para motivar a participação dos/as profissionais da educação nessas instâncias de

organização do trabalho escolar cuja finalidade, principal, é orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, parece ter alterado a própria natureza da EM. Da natureza de uma Equipe de atuação pedagógica, para uma natureza formativa, em que pese essas duas naturezas devessem ser intrínsecas, nem sempre isso acontece na prática. É fundamental o fortalecimento da fundamentação teórica dos integrantes das EM, contudo não pode haver um comprometimento do tempo existente para a execução de tarefas de apoio e monitoramento da implantação da EREER e do EHCAAI no ambiente escolar.

A partir das reflexões desenvolvidas ao longo desta investigação percebe-se que, embora tenhamos caminhado muito, ainda há muito a caminhar. Muitas outras possibilidades de investigação foram surgindo durante esta travessia rumo a desvendar os limites e as potencialidades das Equipes Multidisciplinares como política pública de ação afirmativa educacional em prol da população negra. Nesse caminhar, muitas das reflexões apontadas por Jaroskevicz (2007), ainda se fazem muito presentes:

A realidade apresentada por meio dos estudos, reflexões e depoimentos mostra que a escola reproduz as discriminações e preconceitos da sociedade nas suas relações sociais. Por outro lado, existe um reconhecimento das desigualdades étnico-raciais e o desejo de transformá-las por grande parte dos educadores, tanto daqueles que estão nas escolas quanto os que estão na SEED, responsáveis pela gestão de políticas educacionais. Também fica evidente que a maioria dos educadores, por não ter usufruído de tal formação, não conhece questões relacionadas à África, nem a trajetória dos africanos e afrodescendentes no Brasil, o que impossibilita trabalhar história e cultura africana e afrobrasileira coerentemente, sem folclorismos. Diante desta constatação, aponta-se para a necessidade de uma política de formação mais intensa, que chegue a todos os educadores da rede pública estadual. Além disso, faz-se necessário o acompanhamento sistemático dos Projetos Político-Pedagógicos e Propostas Curriculares das escolas. A instituição de algum concurso (premiação) para professores que apresentem trabalhos significativos com seus alunos poderia ser um incentivo a mais para a concretização de políticas educacionais voltadas para a superação do racismo (JAROSKEVICZ, 2007, p. 17).

A partir dessas análises podem ser identificados três conjuntos de limites que interferem no funcionamento das Equipes Multidisciplinares dificultando a efetiva implementação da Lei 10.639/03 nas escolas da rede pública estadual de educação

localizadas na região Noroeste do Paraná: limitações de natureza conceitual/legal; limitações estruturais; e limitações operacionais.

Em relação às **limitações de natureza conceitual/legal**, concluímos que é necessário delimitar o efetivo espaço institucional ocupado pelas EM na organização do trabalho escolar. Sendo de caráter permanente, e com atribuição de fazer cumprir a Lei 10.639/03 e demais normas relacionadas, há uma carência de normatização em relação em relação a esse lugar institucional ocupado pelas EM nas escolas e no conjunto do Sistema Estadual de Educação. É preciso normatizar sua inclusão nos Regimentos Escolares e Projetos Político-Pedagógicos, a fim de que se estabeleça, efetivamente, com uma instância “colegiada” de organização do trabalho escolar.

Em relação aos **limites de natureza estrutural**, temos o fato de que, enquanto executoras de políticas públicas, essas instâncias carecem de estrutura operacional, seja pela sua ausência, ou pouca presença, orçamentária, uma vez que utiliza a estrutura já existente para execução de sua tarefa, sem, no entanto propiciar as condições para que essas tarefas sejam desempenhadas durante a jornada de trabalho dos servidores públicos envolvidos. Isso faz com que a única cobrança possível em relação aos participantes dessa “instância” seja o cumprimento da carga horária de formação continuada para a emissão dos certificação.

Não há, no arcabouço legal, ou mesmo nos documentos enviados ao MPPR, um Plano de Ação da SEED para as Equipes Multidisciplinares que as tornem, de fato, promotoras da implementação da Lei 10.639/03 e do EHCAAI. Existe sim, um conjunto de ações e normas que orientam a constituição, o plano de formação e as atribuições dessas EM. O que é um grande avanço do ponto de vista institucional. O fato do racismo institucional ser estruturante das relações sociais na sociedade brasileira, não haverá condições para seu enfrentamento se não houver a instituição de um plano integrado de ação, que envolva formação e mecanismos efetivos de atuação em todos os espaços educacionais, como tarefa permanente e estratégica de educadores e educadoras paranaenses, nos diversos espaços da estrutura de ensino.

Em relação aos **limites de natureza operacional**, identificado com as limitações anteriores, a atuação das equipes, mais como um grupo de estudos, que como um grupo de intervenção educacional estratégica leva seus integrantes a incompreensão de seu real papel institucional, que é educar as relações étnico-raciais no ambiente escolar e, com isso, promover o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as áreas do conhecimento, de modo a superação dos

preconceitos e discriminações oriundos do racismo e do escravismo criminoso. Restando, para muitos uma atuação voluntária de enfrentamento ao racismo cotidiano e aos preconceitos e discriminações existentes, ou para alguns, a apropriação desse espaço como mecanismos de ascensão funcional e, complementarmente de promoção da igualdade racial no ambiente escolar. Ainda hoje, muitos não percebem conflitos raciais no ambiente escolar e por isso, ou apesar disso, se recusam a implementar o Art. 26-A da LDBEN.

Todavia, se há limites, esta pesquisa também constatou na atuação das Equipes Multidisciplinares muita potencialidade como instrumento de implementação da Lei 10.639/03 e das DCNERER na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná.

O primeiro destaque dessa **potencialidade** é o seu **caráter motivador**, que impulsiona os/as profissionais da educação e a comunidade escolar a promoverem ações que julgam serem eficazes para implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, bem como para combater o racismo institucional, os preconceitos e discriminações raciais. Esse potencial motivador transparece nas circunstâncias onde educadores revelaram serem contrários à Lei 10.639/03 e, na sequência das ações desenvolvidas aderiram aos trabalhos e desenvolveram as ações propostas.

Outra potencialidade identificada é a **natureza formativa** impulsionada pela atuação das EM, seja de seus próprios integrantes, seja dos profissionais da educação, seja ainda de estudantes e da comunidade que participam de atividades formativas desenvolvidas pelas EM. Verifica-se, pelos trabalhos desenvolvidos em 2010, e a trajetória até 2014, que houve uma significativa evolução, de conceitos e de formas de desenvolver as atividades no ambiente escolar. A natureza formativa, ainda que não sistemática, está presente nessas escolas.

As EM apresentam **potencial pedagógico** ao contribuírem para a inclusão nos currículos das diversas disciplinas conteúdos e encaminhamentos metodológicos a serem desenvolvidas, ao longo do ano letivo, ou ao menos, nas datas comemorativas envolvendo a população negra, mesmo tendo sido constatado o desenvolvimento de poucas atividades formativas envolvendo o conjunto das diversas disciplinas pelas EM. Contudo, a organização de materiais didáticos, a seleção de conteúdo, o levantamento de atividades realizado pelos integrantes dessas EM, por si, tem impulsionado profissionais das diversas disciplinas a desenvolverem atividades referentes a ERER e a HCAAI.

É de se destacar que a existência das EM, por si só, constitui um **potencial revelador do racismo institucional** presente nas excludentes relações étnico-raciais e sociais existentes no ambiente escolar, uma vez que se assim não o fosse, sequer haveria a necessidade de constituição dessas equipes. As EM exigem um permanente apelo ao reconhecimento e valorização da identidade afro-brasileira, quer por seus aspectos culturais, ainda centrais nos trabalhos desenvolvidos, quer pela natureza educacional, presente no resgate de informações positivadas em relação aos africanos, à diáspora africana e a atuação da população negra brasileira nas diversas áreas do conhecimento humano.

Outro elemento fundamental é a **potencialidade reparadora** presente nas EM, já que constituída como resultado das lutas do movimento negro e dos/as trabalhadores/as em educação envolvidos na promoção da igualdade racial, no combate ao racismo e na implementação de políticas públicas de reparação em função dos séculos de escravismo criminoso e dos anos de exclusão pós-abolição, possibilitam a transformação do ambiente escolar em espaço privilegiado de superação dos efeitos excludentes do racismo e da discriminação racial.

Por fim, destaco o **potencial de monitoramento** existente nessas EM, que servem de farol para o monitoramento da implementação da Lei 10.639/03, seja pela simples informação de sua inexistência numa determinada unidade escolar, seja pela sua composição, seu plano de ação, seu memorial descritivo, seja pelas atividades desenvolvidas, de forma sistêmica ou localizada pontualmente durante o ano letivo. Qualquer que seja a informação produzida as equipes, pelo seu caráter permanente, permitem a avaliação do estágio de implementação da EREER. A superação dos limites destacados poderá produzir uma EM verdadeiramente transformada e transformadora, que tenha um plano de formação, articulado com a academia e com os movimentos sociais, e uma condição institucional de atuação que promova uma revolução na educação paranaense.

É certo que ainda persistem aqueles que se opõem a esse trabalho, seja por acreditarem que somente políticas sociais gerais, universalizantes, são suficientes para reverter a situação de vulnerabilidade educacional da população negra, acreditando que os resultados apontados são reflexo da relação de classe e, que superada as circunstâncias econômicas haverá, também, a superação das situações de desigualdades étnico-raciais. Seja por aqueles que permanecer acreditando no “mito da democracia racial”, onde a situação de vulnerabilidade da população negra

se deve ao fato desta não aproveitar as oportunidades que lhes foram oferecidas ou não tiveram “mérito” para aproveitá-las. Nesse caso são culpados pela sua própria condição de vulnerabilidade. Ou ainda, pelos que, inconfessadamente, mantêm-se racistas e, defensores da situação de privilégios da branquitude normativa, não se envolvem para reverter o quadro apresentado.

O Professor Eduardo Oliveira (2007), com suas palavras poéticas, mas repletas de sabedoria, nos ensina que não somos todos iguais, e não sabemos que é o “Pai da Raça”, numa alusão ao encontro de diferentes culturas, e que nossas verdades não podem ser resultadas apenas do raciocínio, mas de todos os fazeres milagrosos de todos os dias:

Não sei mais quem é o Pai da Raça¹⁹², o Totem mais forte ou o ancestral mais poderoso. Sei apenas que todos os filhos não têm o mesmo rosto e que as árvores da floresta não são todas iguais: sei que umas dão frutos bons para comer, e outras não. Fui engolido pelo Crocodilo Ngan e antes que eu durma, desejo dizer, com Ulisses¹⁹³, que ‘nós, os escrevemos, temos na palavra humana, escrita ou falada grande mistério que não quero desvendar com o meu raciocínio que é frio. Tenho que não indagar do mistério para não trais o milagre. Quem escreve ou pinta ou ensina ou dança ou faz cálculos em termos matemáticos, faz milagres todos os dias’ (OLIVEIRA, 2007, p. 331).

Essa inspiração nos remete à compreensão de que o que fazemos é resultado de muitos milagres, muitos ensinamentos, muitas teorias, muitas palavras escritas ou faladas, de muitos mistérios. Em sintonia com esses mistérios, as Equipes Multidisciplinares, entre seus limites e suas potencialidades, são faróis a indicar o porvir. Indicar que é possível a constituição de uma escola sem racismo. Que é necessário a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial existente em nossas escolas. Que as diferenças não podem ser traduzidas em desigualdades. Mas a existência das desigualdades exige ações específicas para sua superação em favor não apenas de quem sofre as nefastas consequências do racismo, dos preconceitos e discriminações, mas de todo o conjunto da comunidade escolar que, mesmo imperceptivelmente, é afetada pelas desigualdades.

As Equipes Multidisciplinares são marcadores de que é preciso e é possível superar a situação de vulnerabilidade educacional em que se encontra a população negra, com ações cotidianas em favor de uma educação das relações étnico-raciais que promova a emancipação de educandos e educadores.

É encantado com esse mistério que entrego esta dissertação para o mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **No meio do caminho**. 2015. Disponível em: <<https://letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/807509/>>. Acesso em: 20 out. 2015.

ANDREWS, George Reid. O protesto político negro em São Paulo (1888-1988). **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 27-48, DEZ. 1991. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1416/O_protesto_negro_no_Brasil_1888-1988.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

APP-SINDICATO. APP-SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ. **Caderno de Resoluções do V Congresso Estadual da APP-Sindicato**. Curitiba: World Laser, 1994.

BARBOSA, Eni (Org.). **O Processo legislativo e a escravidão negra na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Grande do Sul; CORAG, 1987.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala e aula: conceitos práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Câmara dos Deputados. Diário da Câmara dos Deputados: Projeto de Lei nº 259, de 1999 (Dep. Esther Grossi e Dep. Bem-Hur Ferreira). Brasília, ano LIV, n. 49, 20 mar 1999, p. 10942-10943. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD20MAR1999.pdf#page=232>>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. **Constituição política do império do Brazil**: de 25 de março de 1824. 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**: Lei do Ventre Livre. 1871. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/496715>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. **Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885**: Lei do Sexagenário. 1885. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/Conteudo/Colecoes/Legislacao/leis%201885-858pag/pdf02.pdf#page=7>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. **Decreto Republicano nº 528 de 20 de junho de 1890**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. **Decreto nº 65.810/1969 de 8 de dezembro de 1969**. 1969. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=94836>>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei federal n.9394/96 de 26 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 out. 2015.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e africana**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=1852&Itemid=>>. Acesso em: 15 maio 2013.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 15 out. de 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE. **Convocatória nacional**. 1986. Disponível em: <<http://www.institutobuzios.org.br/documentos/CONVEN%C3%87%C3%83O%20NACIONAL%20DO%20NEGRO%20PELA%20CONSTITUTINTE%201986.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: Jeruse Romão (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Os negros não se deixaram escravizar. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 69, n. 69, p. 1-10, 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/069/69cunhajr.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Arte e tecnologia africana no tempo do escravismo criminoso. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 14, n. 166, p. 104-111, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/25365/14507>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

DAVATZ, Thomas. **Memórias de um colono no Brasil (1850)**. São Paulo: Livraria Martins, 1941. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/86794759/Thomas-Davatz-Memorias-de-Um-Colono-No-Brasil-1850>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **O Paraná e seus municípios**. Maringá-PR: Memória Brasileira, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 09, p. 30-50, set./dez. 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n09/n09a04.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**, São Paulo, v. 15, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2013 / IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

IPEA, INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS. **Comunicado 66**: PNAD 2009. 2010. Disponível em: <<http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/Documentos/IPEA%20%20educacao%202010.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

IPEA, INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS. **Situação social da população negra por estado**. 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/porta1/index.php?option=com_content&view=article&id=24121>. Acesso em: 16 dez. 2014.

_____. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. 2015. Disponível: <http://www.ipea.gov.br/porta1/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_23_14072015.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. 2. ed. Brasília: IPEA, 2008. p. 49-68.

JAROSKEVICZ, Elvira M. I. **Relações étnico-raciais, história, cultura africana e afro-brasileira na educação pública**: da legalidade à realidade. Curitiba: SEED, 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_elvira_maria_isabel_jaroskevicz>. Acesso em: 01 maio 2013.

LOPES, Eliane M. T.; GALVÃO, Ana M. O. **História da Educação**: o que você precisa saber sobre...). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente**: ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná. 2 ed. São Paulo: T. A Queiroz, 1989.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/LIVRO%20PENESB%2012.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gáfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. **A agenda do legislativo federal para as políticas curriculares (1995-2007)**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 17 mar. 2009.

ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. **Fatores obstacularizadores na implementação da lei 10.639/03 de história e cultura afrobrasileira e africana na perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de almirante Tamandaré-PR**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M08_onasayo.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

ONU, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial**. 1969. Disponível em: <www.mpto.mp.br/.../Convenção%20Internacional%20sobre%20a%20Eli...>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Declaração e plano de ação de Durban**. 2001. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: outubro 2014.

PACIEVITCH, Thais. **Apartheid**. 2015. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/apartheid/>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação nº 04 de 04 de agosto de 2006**. 2006a. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_04_06.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

_____. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Instrução nº 017/2006**: SUED/SEED. 2006b. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao172006.pdf>>. Acesso em: 10. ago. 2015.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Resolução nº 3399/2010**: GS/SEED. 2010a. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=69167&indice=8&totalRegistros=1944&anoSpan=2014&anoSelecionado=2010&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>. Acesso em: 15 maio 2013.

_____. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Instrução nº 10/2010**: SUED/SEED. 2010b. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102010.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Plano de ação da equipe multidisciplinar**: CEEBJA de Paranavaí (EM 04). 2014a. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Memorial descritivo da equipe multidisciplinar**: CEEBJA Newton Guimarães (EM 09). 2014b. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Plano de ação da equipe multidisciplinar**: CEEBJA Newton Guimarães (EM 09). 2014c. Arquivos eletrônico: SEED.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Memorial descritivo da equipe multidisciplinar**: Colégio Estadual de Paranavaí (EM 06). 2014d. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Plano de ação da equipe multidisciplinar**: Colégio Estadual de Paranavaí (EM 06). 2014e. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Memorial descritivo da equipe multidisciplinar:** Colégio Estadual do Campo Adélia Rossi Arnaldi (EM 11). 2014f. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Plano de ação da equipe multidisciplinar:** Colégio Estadual do Campo Adélia Rossi Arnaldi (EM 11). 2014g. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Memorial descritivo da equipe multidisciplinar:** Colégio Estadual do Campo José de Anchieta (EM 07). 2014h. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Plano de ação da equipe multidisciplinar:** Colégio Estadual do Campo José de Anchieta (EM 07). 2014i. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Memorial descritivo da equipe multidisciplinar:** Colégio Estadual Doutor Marins Alves de Camargo (EM 08). 2014j. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Plano de ação da equipe multidisciplinar:** Colégio Estadual Doutor Marins Alves de Camargo (EM 08). 2014k. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Memorial Descritivo da equipe multidisciplinar:** Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro (EM 02). 2014l. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Plano de ação da equipe multidisciplinar:** Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro (EM 02). 2014m. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Memorial descritivo da equipe multidisciplinar:** Colégio Estadual Flauzina Dias Viegas (EM 13). 2014n. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Plano de ação da equipe multidisciplinar:** Colégio Estadual Flauzina Dias Viegas (EM 13). 2014o. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Memorial descritivo da equipe multidisciplinar:** Colégio Estadual Leonel França (EM 12). 2014p. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Plano de ação da equipe multidisciplinar:** Colégio Estadual Leonel França (EM 12). 2014q. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Memorial descritivo da equipe multidisciplinar:** Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto (EM 05). 2014r. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Plano de ação da equipe multidisciplinar**: Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto (EM 05). 2014s. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Memorial descritivo da equipe multidisciplinar**: Colégio Estadual Sílvio Vidal (EM 10). 2014t. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Plano de ação da equipe multidisciplinar**: Colégio Estadual Sílvio Vidal (EM 10). 2014u. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Memorial descritivo da equipe multidisciplinar**: Escola Estadual Curitiba (EM 01). 2014v. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Plano de ação da equipe multidisciplinar**: Escola Estadual Curitiba (EM 01). 2014w. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Memorial descritivo da equipe multidisciplinar**: Escola Estadual do Campo de Mandiocaba (EM 03). 2014x. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Plano de ação da equipe multidisciplinar**: Escola Estadual do Campo de Mandiocaba (EM 03). 2014y. Arquivos eletrônico: SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diálogo dos textos e contextos da realidade da escola**. 2014aa. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/10encontro_emd_impressao.pdf>. Acesso em: 05 out. 2014.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. CEEBJA de Paranavaí (EM 04). **Memorial Descritivo da Equipe Multidisciplinar**. 2014bb. Arquivos eletrônico SEED.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Modelo de elaboração do plano de ação das equipes multidisciplinares**: DEDI/CERD/CEEI, 2014. 2014bb. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano_acao_anexol.pdf>. Acesso em: 08 out. 2014.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Roteiro para as discussões do terceiro encontro de formação pedagógica da equipe multidisciplinar**: DEDI/CERD/CEEI, 2014. 2014cc. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/3_encontro_impressao.pdf>. Acesso em: 05 out. 2014.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Orientação nº 001/2014**: DEDI/SERDE/CEEI, de 07 de maio de 2014. 2014dd. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/orietacao0012014dedi.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Orientação nº 002/2014**: DEDI/SERDE/CEEI, de 07 de maio de 2014. 2014ee. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/orientacao0022014dedi.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2015.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Orientação nº 003/2014**: DEDI/SERDE/CEEI, de 24 de junho de 2014. 2014ff. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/orientacoes/orientacao032014dedicereceei.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.

_____. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Procedimento Administrativo MPPR-0046.14.000922-9**. Acompanhamento da implementação da lei 10.639/03 nas Redes de Educação do Estado do Paraná. CAOPJDH/NUPIER, 2014gg.

_____. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Questionário de acompanhamento da implementação da lei 10.639/03**: CEEBJA Newton Guimarães (EM 09). 2015a. Arquivo digital: MPPR/CAOPJDH/NUPIER.

_____. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Questionário de acompanhamento da implementação da lei 10.639/03**: Colégio Estadual de Paranavaí (EM 06). 2015b. Arquivo digital: MPPR/CAOPJDH/NUPIER.

_____. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Questionário de acompanhamento da implementação da lei 10.639/03**: Colégio Estadual do Campo Adélia Rossi Arnaldi (EM 11). 2015c. Arquivo digital: MPPR/CAOPJDH/NUPIER.

PARANÁ. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Questionário de acompanhamento da implementação da lei 10.639/03**: Colégio Estadual do Campo José de Anchieta (EM 07). 2015d. Arquivo digital: MPPR/CAOPJDH/NUPIER.

_____. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Questionário de acompanhamento da implementação da lei 10.639/03**: Colégio Estadual Doutor Marins Alves de Camargo (EM 08). 2015e. Arquivo digital: MPPR/CAOPJDH/NUPIER.

_____. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Questionário de acompanhamento da implementação da lei 10.639/03**: Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro (EM 02). 2015f. Arquivo digital: MPPR/CAOPJDH/NUPIER.

_____. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Questionário de acompanhamento da implementação da lei 10.639/03**: Colégio Estadual Flauzina Dias Viegas (EM 13). 2015g. Arquivo digital: MPPR/CAOPJDH/NUPIER.

_____. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Questionário de acompanhamento da implementação da lei 10.639/03**: Colégio Estadual Leonel França (EM 12). 2015h. Arquivo digital: MPPR/CAOPJDH/NUPIER.

_____. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Questionário de acompanhamento da implementação da lei 10.639/03**: Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto (EM 05). 2015i. Arquivo digital: MPPR/CAOPJDH/NUPIER.

_____. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Questionário de acompanhamento da implementação da lei 10.639/03**: Colégio Estadual Sílvio Vidal (EM 10). 2015j. Arquivo digital: MPPR/CAOPJDH/NUPIER.

_____. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Questionário de acompanhamento da implementação da lei 10.639/03**: Escola Estadual Curitiba (EM 01). 2015k. Arquivo digital: MPPR/CAOPJDH/NUPIER.

_____. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Questionário de acompanhamento da implementação da lei 10.639/03**: Escola Estadual do Campo de Mandiocaba (EM 3). 2015l. Arquivo digital: MPPR/CAOPJDH/NUPIER.

_____. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Questionário de acompanhamento da implementação da lei 10.639/03**: CEEBJA de Paranavaí (EM 04). 2015m. Arquivo digital: MPPR/CAOPJDH/NUPIER.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Orientação nº 001/2015**: DEDI/SERDE/CEEI, de 26 de junho de 2015. 2015n. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/orientacoes/2015/orientacao_01_2015_dedi.pdf>. Acesso em: 02 out. 2015.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Orientação nº 002/2015**: DEDI/SERDE/CEEI, de 26 de junho de 2015. 2015o. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/orientacao0022014dedi.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2015.

PENSADOR. **Frases de Nelson Mandela**. 2015a. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frases_nelson_mandela/>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Cora Coraline**. 2015b. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/busca.php?q=Cora+Coraline/>>. Acesso em: 20 out. 2015.

ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROSENBERG, Fúlvia. **Segregação espacial na escola paulista**. Rio de Janeiro, 1990.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Lucimar Felisberto dos. Os bastidores da lei: estratégias escravas e o fundo de emancipação. **Revista de História**, Salvador, v. 01, n. 02, p. 18-39, 2009. Disponível em: <http://www.revistahistoria.ufba.br/2009_2/a02.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015.

SÃO PAULO. SECRETARIA DO GOVERNO. **Lei Provincial nº 28 de 29 de março de 1884**. 1884. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1884/lei%20n.28,%20de%2029.03.1884.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 01, n. 01, p. 01-15, jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 26 maio. 2015.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: Jeruse Romão (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. 2012. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/2012/01/a-lei-n%C2%B0-10-639-sob-a-visao-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva/>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

SOUZA, Marcilene Garcia de. **Juventude negra e racismo**: o movimento hip-hop em Curitiba e a apreensão da imagem de “capital européia” em uma “harmonia racial”. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: _____. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. 2. ed. Brasília: IPEAI, 2008. p. 19-47.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

APP-SINDICATO. 1º Seminário Educação, Gênero, Raça & Classe. Caderno Sindical 04. Secretaria de Políticas Sociais da APP-SAindicato. Curitiba, novembro/95.

CANEN, Ana; DE OLIVEIRA, Ângela M. A. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf>

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. **Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores.** Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2008, vol.14, n.3, pp. 397-416. ISSN 1980-850X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132008000300003>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 23ª Reimpressão. Disponível em: http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** 1. Ed., 13ª reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008. Disponível em: http://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/geertz_clifford- a_interpretac3a7c3a3o_das_culturas.pdf

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes nas relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula.** Novos estud. - CEBRAP [online]. 2010, n.87, pp. 77-95. ISSN 0101-3300. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a05n87.pdf>>. Último acesso em 18 jan. 2015. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002010000200005>>.

LIMA, Ivan Costa. **As propostas pedagógicas do movimento negro: pedagogia interétnica : uma ação de combate ao racismo.** Santa Catarina, [200?]. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 18 mar.2015.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

MORI, Verônica Yurika. **Diálogo Interétnico na Escola – A implementação da Lei n. 11.645/08 em Maringá.** Quatro Barras (PR): Editora Protexoto, 2013, (184 p.).

MOURA, Glória. Negro, sociedade e constituinte. **Revista São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v.2, n.2, p.64-68, abr./jun. 1988. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br> > Acesso em 16 mar.2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 2ª edição revisada.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento Negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990.** 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <<http://www.biblioteca.iniversia.net>>. Acesso em: 20 mar.2015.

SANTOMÉ, Jurgo T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** In: PASSOS, Joana Célia dos. *Discutindo as Relações Raciais na Estrutura Escolar e Construindo uma Pedagogia Multirracial e Popular.* Caderno 03: Gênero e Igualdade Racial, Curitiba: APP-SINDICATO, julho/2011.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113

SANTOS, Rosenverck Estrela. Educação e relações étnico-raciais no Brasil: monoculturalismo e a construção da identidade negra. **Revista espaço acadêmico**, [S.l.], n.91, p.1-3, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 20 mar.2015.

SILVA, Glênio Oliveira da. **Arcabouço jurídico normativo pedagógico da lei federal 10.639/2003 na universidade federal de Uberlândia: avanços e limites.** 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SOARES, Marco Antônio. **Direito à educação e ação afirmativa: condições para alterar a desigualdade.** Retratos da Escola. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), v. 7, n. 13, p. 319-332, jul./dez.2013.

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
Nº 10.639/03 – ESCOLAS

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

1. Nome da Escola:
2. Sistema de Ensino: () Estadual () Municipal () Particular
3. Município:
4. Responsável pelo preenchimento:
5. Assinatura do responsável pelo estabelecimento escolar:

EQUIPES MULTIDISCIPLINARES OU COMISSÃO DE DIVERSIDADE

6. A escola possui Equipe Multidisciplinar ou Comissão de Diversidade?
() Sim () Não () Em processo de composição
7. Quantas pessoas compõem a Equipe Multidisciplinar da Escola?
8. Caracterização funcional dos participantes da Equipe Multidisciplinar ou Comissão de Diversidade:

Funcionária/os da escola:
Professora/or da área de Linguagem:
Professora/or da área de Ciências Humanas:
Professora/or da área de Ciências da Natureza:
Representantes da Comunidade:
Outros:

**INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E DO
ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA**

9. O Projeto Político Pedagógico da escola faz menção à ERER e ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana? () Sim () Não

10. Em quais áreas de conhecimento os conteúdos da EREER e de Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Projeto Político Pedagógico e na proposta Curricular da escola? () Sim () Não

11. Descreva os conteúdos relativos à EREER e ao ensino de História e Cultura Afro que são abordadas na Área de Linguagens (disciplinas de LP, PEM, Arte e Educação Física)

12. Descreva os conteúdos relativos à EREER e ao ensino de História e Cultura Afro que são abordadas na Área de Matemática (disciplinas de Física e Matemática)

13. Descreva os conteúdos relativos à EREER e ao ensino de História e Cultura Afro que são abordadas na Área de Ciências Humanas (disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia)

14. Descreva os conteúdos relativos à EREER e ao ensino de História e Cultura Afro que são abordadas na Área de Ciências da Natureza (Ciências, Química e Biologia).

FORMAÇÃO E EVENTOS

15. A equipe da escola participa de formação continua da relativa à temática em questão? () Sim () Não

16. As formações continuadas são ofertadas por quais instituições/órgãos?

() Secretaria de Estado da Educação do Paraná

() Secretaria Municipal de Educação

() Organizações do Movimento Social Negro

() Instituições de Ensino Superior

() Outro:

17. A escola realiza eventos relativos à EREER e ao Ensino de História e Cultura Afro? () Sim () Não

18. Descreva os eventos relativos à EREER e ao Ensino de História e Cultura Afro? (feiras, seminários, palestras, amostras, etc).

19. Número de professores que participaram de atividades de formação e capacitação nos termos das diretrizes curriculares nacionais para implementação da Lei Nº 10.639/03.

20. Número de funcionários que participaram de atividades de formação e capacitação nos termos das diretrizes curriculares nacionais para implementação da Lei Nº 10.639/03.

MATERIAL DIDÁTICO PEDAGÓGICO RELATIVO À EREER E AO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

21. A escola possui material didático pedagógico para implementar à EREER e o Ensino de História e Cultura Afro? () Sim () Não

22. Listagem de materiais didático pedagógico relativos a temática disponíveis na escola.

ANEXO II – CARTA NEGRA DE TOLEDO DO FPEDER-PR



CARTA NEGRA DE TOLEDO

O X Encontro Anual do FPEDER-PR, realizado em Toledo/PR, de 15 a 17 de agosto de 2013, constituiu-se num espaço de reflexões e de intensos debates sobre os avanços, os limites, as dificuldades e as perspectivas nos dez anos de vigência da Lei nº 10.639/2003, especialmente no que diz respeito à efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas redes de pública e privada, em âmbito municipal e estadual de educação básica, média e superior do Paraná.

Ao mesmo tempo este X Encontro consolidou o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná (FPEDER-PR) como um espaço de formação, formulação e monitoramento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e como espaço de integração dos sujeitos sociais e institucionais envolvidos na efetivação dessa política, ao promover, institucionalmente uma audiência pública, em conjunto com a Assembleia Legislativa do Paraná, Conselho Estadual de Educação, Ministério Público Estadual, que contou com a participação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, do Departamento da Diversidade (DEDI), da Secretaria de Estado da Educação, da Secretaria Municipal de Educação de Toledo, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus de Toledo, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e de representações do Movimento Social Negro, de Comunidades Quilombolas, de Povos Indígenas Kaingang, Xeta e Guarani, de Povos Ciganos, de Religiões de Matriz Africana, do Movimento Sindical, dentre outros.

As dimensões formativas e de formulação de propostas se fizeram presentes durante todo o X Encontro do FPEDER-PR:

- na Mesa de Sujeitos (Religião de Matriz Africana, Saberes Ciganos, Indígenas, Quilombolas e Movimento Negro);

- na Palestra "10 anos da Lei 10.639/03: desafios e perspectivas em sua implementação na educação escolar do Paraná";

- nas Oficinas ("A etnia Guarani na Aldeia indígena em Diamante do Oeste-PR"; "A etnia Kaingang no PR"; "A etnia Xeta no PR"; "Bonecas Africanas Abayomi"; "Capoeira, corpo e dança"; "Culinária Africana"; "Desmistificação de mitos e lendas sexuais"; "Educação escolar quilombola"; "Equipes multidisciplinares"; "Experiências com ensino de matemática"; "Formulação de Planos Municipais para a educação das relações étnico-raciais"; "Juventude negra"; "Máscaras africanas"; "Movimento LGBT: Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais"; "O mito da democracia racial"; "Relações de gênero e questões da mulher negra"; e "Religiões Africanas");

- na Audiência Pública: "Monitoramento da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08) pelos Sistemas de Educação do Paraná";

- bem como na Plenária Final de Deliberações e aprovação desta "Carta Negra de Toledo".

Ressalte-se que a expressão "Carta Negra", tem a finalidade de desconstruir e reconstruir significados que sempre foram estereotipados em relação à população negra de nosso País. Assim, a adoção, consciente desta expressão busca resgatar a força das ancestralidades nativas (indígenas) e africanas que sempre foram discriminadas, para que se torne um brado de reparação, de cobranças de políticas públicas efetivas de superação de preconceitos e discriminações, de machismo, racismo e homofobia, objetivando fazer da educação, como nos disse Mandela, "a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo".

Depois desses três dias de intensos debates a realidade Étnico-Racial na Educação de Toledo e do Paraná não mais poderá ser a mesma. As denúncias apresentadas de intolerância religiosa presentes, por exemplo, no caso do assassinato de Mãe Mukumbi e de sua família, as denúncias de racismo em relação a estudantes Guaranis, Quilombolas e Negros, a falta de disciplinas de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nos cursos superiores, em particular nos cursos de licenciaturas, as dificuldades encontradas pelas Equipes Multidisciplinares, a ausência de representação das Secretarias Municipais de Educação e demais universidades, na audiência pública, a dificuldade de implantação do feriado do feriado de 20 de novembro, a denúncia de racismo institucional no processo de aquisição do livro Africanidades Paranaenses, dentre tantos outros fatos abordados, ressaltam a necessidade de urgentes políticas públicas para coibir os atos discriminatórios e para promover, efetivamente, a igualdade étnico-racial.

Nesse sentido, este X Encontro do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná – FPEDER-PR aprovou um conjunto de moções

e de proposições às instituições públicas e privadas e autoridades constituídas, nas três esferas de governo, para que deem cumprimento:

- às alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei Federal n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e Lei Federal n.º 11.645, de 10 de março de 2008;
- à Resolução n.º 01/04 (CNE/CP) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e ao Parecer n.º 03/04 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP/MEC) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-raciais para o ensino da história e cultura Afrobrasileira e Africana;
- à Deliberação 04/06 do Conselho Estadual de Educação (CEE/PR) que estabelece Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- à Lei Federal 12.228/2010 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial;
- à Resolução nº 8 (CNE/CEB) de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica;
- à Lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto n.º 7824/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio;
- e demais atinentes, conforme segue abaixo.

➤ **Fortalecimento das políticas de combate ao racismo, de reparações e de promoção da igualdade racial, em nível federal por meio:**

a) da exigência do cumprimento da Resolução 01/04 CNE/CP por parte das Instituições de Ensino Superior, instituídos nas matrizes curriculares de seus cursos, em particular das licenciaturas, o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena;

b) da ampliação e fortalecimento das estruturas governamentais no MEC, na SEPPIR e nas demais estruturas governamentais federais afetas às demandas da população negra, das comunidades quilombolas e dos povos indígenas e ciganos;

c) da garantia de orçamento público para a efetivação das demandas contidas no Estatuto da Igualdade Racial;

d) da garantia de demarcação das terras indígenas e da titulação das terras quilombolas, a fim de assegurar a paz no campo e o fortalecimento da historicidade e do pertencimento étnico-racial dessas comunidades;

e) do apoio financeiro, estrutural, didático e pedagógico, por parte do MEC para a consolidação dessa política, fortalecimento da SECADI, da Coordenação de ERER, da CADARA, e dos Fóruns Estaduais Permanentes de ERER, para que haja a efetivação, de forma integrada, dessa política;

➤ **Fortalecimento das políticas de combate ao racismo, de reparações e de promoção da igualdade racial, em nível estadual por meio:**

a) da instituição do Feriado do dia 20 de novembro, em homenagem ao Herói Negro Zumbi dos Palmares, como forma reconhecimento da grande contribuição da população negra para a sociedade paranaense;

b) da institucionalização, permanente, por meio de legislação específica, do Fórum Estadual Permanente de educação e Diversidade Étnico-Racial, como garantia de democratização e controle social na implementação da legislação relativa á Educação das relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena em todo o Sistema Estadual e Municipais de Educação, no Paraná, assegurando disponibilidade de seus integrantes e condições estruturais para seu funcionamento, tendo em vista sua institucionalização como estrutura de formulação e acompanhamento das políticas públicas de EREER implantadas no âmbito da SEED, bem como das Redes Municipais de Educação;

c) da institucionalização, permanente, por meio de legislação específica, das Equipes Multidisciplinares, como políticas permanentes de Estado, para a efetiva promoção da igualdade racial na educação paranaense, dotando-as de infraestrutura humana, material e orçamentária para o pleno cumprimento de suas atribuições;

d) da institucionalização, em âmbito estadual, de legislação específica para assegurar nas Instituições Estaduais de Ensino Superior a ampliação das políticas de ações afirmativas no âmbito do Ensino Superior, o ingresso por cotas raciais, a existência de programas de permanência e conclusão de cursos para cotistas (negros, indígenas, quilombolas), a exemplo da Lei Federal 12.711/2012;

e) da criação, no âmbito do Ministério Público Estadual e Federal, de um grupo específico para acompanhamento da implementação das legislações atinentes à promoção da igualdade racial, ao combate ao racismo e ao ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, com participação da sociedade civil;

f) do acompanhamento, por parte do Ministério Público, das denúncias de crimes raciais, de intolerância religiosa, particularmente aos cometidos em relação às populações negra, indígenas e ciganas e às religiões de matriz africana, bem como das demarcações de terras indígenas e reconhecimento das terras quilombolas;

g) da criação, no âmbito do Conselho Estadual de Educação, de um grupo permanente para acompanhamento da implementação das Resoluções 01/04 – CNE/CP, 08/12 – CNE/CEB e da Deliberação 04/06 – CEE/PR, a fim de assegurar que as instituições de ensino, vinculadas ao Sistema Estadual de Educação, implementem efetivamente estas normativas, sob pena de suspensão do direito de funcionamento;

h) da criação, nas diversas Secretarias de Estado, de estruturas de acompanhamento e implementação de políticas públicas em favos da população negra, indígenas, quilombolas e ciganas;

i) da ampliação dos investimentos na política de formação continuada dos profissionais da educação paranaense, a fim de das cumprimento ao Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-

brasileira e Indígena e de promoção da igualdade racial, a exemplo dos encontros de educadores negros e negras, dos encontros anuais do FPEDER-PR, dos cursos, seminários e grupos de estudos, ampliando a atuação para funcionários da educação, equipes pedagógicas em conjunto com professores/as da educação básica;

j) da aquisição de material didático, paradidático e pedagógico, a exemplo do Livro Africanidades paranaenses, como meio de assegurar que os educadores e estudantes paranaenses reconheçam a importante participação a população negra na edificação do Estado do Paraná;

k) do estímulo à produção específica de materiais didáticos voltados para a recuperação da história da população negra, indígenas, quilombolas e ciganas na sociedade paranaense;

l) da garantia de orçamento público para o desenvolvimento das políticas de promoção da igualdade étnico-racial no âmbito paranaense;

m) do fortalecimento das equipes multidisciplinares, assegurando as condições humanas, financeiras e estruturais, em particular com disponibilidade de horário para sua atuação dos integrantes das equipes multidisciplinares, consolidando as já existentes, constituindo ou reformulando as que se encontram em funcionamento precário e estimulando a criação. No âmbito municipal de equipes similares, em cumprimento ao disposto na Deliberação 06/08 do CEE/PR;

n) da exigência às Instituições de Ensino Superior Paranaenses Paraná, do cumprimento ao disposto no § 1º, Art. 1º da Resolução 01/2004 CNE/CP;

o) do fomento à criação de um Conselho Estadual e de Conselhos Municipais de Promoção da Igualdade Racial, com espaço destacado para a Educação e com a participação do FPEDER-PR, como espaço privilegiado de formulação e monitoramento dessas políticas;

p) da promoção de articulação entre IES, SEED, SETI, Secretarias Municipais de Educação, Povos e Comunidades Tradicionais, no âmbito do FPEDER-PR, para a construção de um Plano Estadual e Planos Municipais de Implementação das DCNs de ERER;

q) da realização campanhas publicitárias voltadas para promoção da ERER, da Igualdade Racial e do combate ao Racismo, Machismo e Homofobia;

r) do fortalecimento do DEDI/CERDE no âmbito da SEED, como estímulo à representação étnico-racial nos espaços institucionais, criando, inclusive, estruturas específicas para acompanhamento de denúncias de preconceitos e atitudes racistas ocorridas no âmbito da educação, com apoio jurídico e psicológico para as pessoas que sofrem preconceito e discriminação de forma a criar subsídios ao enfrentamento destes incidentes.

➤ **Fortalecimento das políticas de combate ao racismo, de reparações e de promoção da igualdade racial, em nível municipal por meio:**

a) da criação junto à UNDIME e junto às Secretarias Municipais de Educação de espaços institucionais, para a efetivação das Resoluções 01/04 – CNE/CP, 08/12 – CNE/CEB, Deliberação 04/06 – CEE-PR, dentre outras legislações

e Deliberações, inclusive municipais, para a o combata ao racismo, machismo, homofobia e demais formas de preconceitos, discriminações e intolerâncias;

b) da criação fóruns municipais de educação e diversidade étnico-racial, vinculados ao FPEDER-PR, a fim de instituir uma rede de monitoramento e efetivação dos Planos de Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena;

c) da criação de equipes multidisciplinares nas unidades escolares e mantenedoras das instituições de ensino, para a efetivação dessas políticas;

d) da implantação, em nível municipal, o que lhe competir das demandas apresentadas para a União e para o Estado.

Esta **Carta Negra de Toledo** renova a luta para fazer da educação paranaense uma poderosa política pública capaz de transformar as práticas racistas, machistas, homofóbicas, intolerantes e discriminatórias edificadas em nossa sociedade, e engajar nossas autoridades nessa tarefa.

ENTIDADES PARTICIPANTES DO X ENCONTRO DO FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL DO PARANÁ (FPEDER-PR)

Associação Cultural de Negritude e Ação Popular (ACNAP); APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do PR; Associação Negritude de Promoção da Igualdade Racial (ANPIR); Secretaria do Estado da Educação (SEED); Instituto de Pesquisa da Afrodescendência (IPAD Brasil); Secretaria Municipal de Educação de Toledo; Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB); Instituto de Mulheres Negras Enequina Alves Marques; União de Negros para Igualdade (UNEGRO); Associação União e Consciência Negra de Maringá; Prefeitura do Município de Toledo; Secretarias de Cultura de Toledo; Secretaria de Desenvolvimento Econômico de Toledo; Secretaria de Comunicação de Toledo; Secretaria de Políticas para Mulheres de Toledo; Núcleo Regional de Educação de Toledo; Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus de Toledo; Federação Quilombolas do Paraná; Rede de Mulheres Negras do Paraná; Movimento Negro Unificado (MNU); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação de Entidades Negras de Londrina (FENEL); Fórum de Religiões de matriz Africana do Paraná; Grupo Afrovida de Cascavel; Zimbabwe – Movimento Negro de Toledo; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); SECADI/MEC; Ministério Público Estadual; Conselho Estadual de Educação; Comissões de Educação, de Cultura, de Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Paraná.

Comissão Executiva do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico Racial do Paraná.

Contatos: forum.peder.pr@gmail.com

BLOG <https://sites.google.com/site/fpederparana>