



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA PAULA LOPES BOGAS PEREZ

**AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES DAS ESCOLAS
PÚBLICAS DO PARANÁ E SUAS AÇÕES PARA A
EFETIVAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 10.639/2003**

Londrina
2018

ANA PAULA LOPES BOGAS PEREZ

**AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES DAS ESCOLAS
PÚBLICAS DO PARANÁ E SUAS AÇÕES PARA A
EFETIVAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 10.639/2003**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli
Silva

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Perez, Ana Paula Lopes Bogas .

As Equipes Multidisciplinares das Escolas Públicas do Paraná e suas ações para a efetivação da Lei federal nº 10.639/2003 / Ana Paula Lopes Bogas Perez. - Londrina, 2018.

96 f. : il.

Orientador: Ileizi Luciana Fiorelli Silva.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Racismo - Tese. 2. Educação - Tese. 3. Equipes Multidisciplinares no Paraná - Tese. 4. Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 - Tese. I. Luciana Fiorelli Silva, Ileizi . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

ANA PAULA LOPES BOGAS PEREZ

**AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO
PARANÁ E SUAS AÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DA LEI FEDERAL
Nº 10.639/2003**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli
Silva

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Angela Maria de Sousa Lima

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Angélica Lyra de Araújo

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Margarida de Cássia Campos

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Fabio Lanza

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 04 de Junho de 2018.

AGRADECIMENTOS

Uma dissertação de Mestrado não é feita sozinha, embora o processo de escrita seja solitário em sua grande parte, há várias pessoas que tornam o trabalho possível, uns insiprando, outros dando força, apoio, outros contribuindo com correções, orientações e direcionamentos, outros mostrando como não deve ser nossa pesquisa e nossa prática docente.

A CAPES, por meio do Programa Observatório da Educação-OBEDUC, pela bolsa de estudo fornecida para o desenvolvimento desta pesquisa.

Meus agradecimentos à Professora Ileizi Fiorelli, minha orientadora, que me deu seu voto de confiança em que eu conseguiria finalizar essa dissertação, confiando no meu trabalho, seu comprometimento e seriedade são admiráveis.

As professoras que participaram da banca de qualificação, Professora Angela e Maria José que trouxeram muitas contribuições para a pesquisa, tenho profunda admiração e respeito pelas duas, que sempre fizeram parte da minha jornada acadêmica desde quando ingressei na UEL.

Aos professores que entrevistei e que gentilmente aceitaram contribuir com a pesquisa. E a todos os professores e professoras, que resistem cotidianamente contra o desmonte da educação.

As professoras da banca de defesa, Professora Angela e Professora Angelica, pelas correções e contribuições que dedicaram a este trabalho.

Agora não poderia deixar de agradecer as pessoas que me fizeram chegar até aqui, a minha família. Temos traçado um longo caminho, foram e ainda são inúmeros sacrifícios para que eu e meu irmão pudesse estudar, além de todo apoio emocional e incentivos, sempre torcendo por mim, comemorando as minhas vitórias, obrigada minha mamis Sidelma pelo seu amor e apoio incondicional, meu pai Paulo que me apoia a sua maneira e se esforça para a gente tenha a melhor educação e meu irmão Renan Matheus por ser a luz da minha vida.

Ao meu companheiro Alexandre que sempre me apoiou em todas as minhas escolhas, que me trata com tanto amor, carinho e ternura, obrigada por ser meu melhor amigo e nunca deixar de tentar me animar quando mais nada faz sentido, obrigada por apoiar cada maluquise que sai da minha boca, obrigada por sermos nós.

A todos os meus amigos e minhas amigas, que de alguma forma contribuíram a essa dissertação.

A minha psicóloga-terapeuta Jackeline Bastos por me mostrar que o caminho trilhado pode ser menos arduo a partir do momento que descobrimos nossa auto-confiança.

A Deus, fonte de toda sabedoria e amor, que nunca me abandonou e nem abandonará.

Primeiramente, Fora Temer! (Pop.)

DAS UTOPIAS

*Se as coisas são inatingíveis... Ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

(Mário Quintana)

Quando a Educação não é libertadora o sonho do oprimido é ser o opressor!

(Paulo Freire)

PEREZ, Ana Paula Lopes Bogas. **As Equipes Multidisciplinares das Escolas Públicas do Paraná e suas ações para a efetivação da Lei federal nº 10.639/2003**. 96 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorrem as ações das Equipes Multidisciplinares das escolas públicas no Estado do Paraná. Elas foram implementadas em 2010 para dinamizar as discussões sobre a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, e combater os tipos de racismos e discriminações contra negros nas Escolas. Foram criadas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, e sua complementação para a implantação da obrigatoriedade do ensino dos conteúdos da História da Cultura Afro-brasileira e Africana por meio da Lei 10.639/2003 e sua complementar 11.645/2008, que trata da Cultura Indígena. Assim, inquirimos se as ações das Equipes Multidisciplinares contribuem para o combate das diversas manifestações de racismo e discriminações raciais dentro das escolas. O problema sociológico desta pesquisa indaga: Como são compostas as Equipes Multidisciplinares? E quais são as suas ações? As ações pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente nas escolas estão articuladas com os conteúdos previstos na Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08 que visam o trabalho sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena? De que maneira as ações pedagógicas das Equipes Multidisciplinares desenvolvidas contribuem para o combate dos vários tipos de discriminação raciais que acabam por ser reproduzidos no espaço escolar? De que maneira auxilia no combate ao racismo reproduzido no ambiente escolar? Em um primeiro momento fizemos um levantamento bibliográfico relacionado à educação e discriminação racial especificamente à política eugênica como marco da história da educação no Brasil, quando se proibiam os negros de estudarem nas escolas. No segundo momento estudamos as fontes documentais para maior entendimento e embasamento das políticas educacionais após 1996. Em um terceiro momento, entrevistamos professores da rede pública de educação de Londrina-PR, através de um roteiro semiestruturado, para desvendar sobre o trabalho desenvolvido e as ações pedagógicas promovidas pelas Equipes Multidisciplinares. O Estado do Paraná implementou as Equipes Multidisciplinares nas escolas para que elas dinamizassem e implantassem as referidas leis federais, porém sem atribuir carga horária e condições concretas para a realização dos trabalhos. Diante disso, as ações dependem do compromisso coletivo dos docentes no interior das escolas.

Palavras-chave: Racismo. Educação. Equipes multidisciplinares no Paraná. Leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

PEREZ, Ana Paula Lopes Bogas. **Multidisciplinary teams from Paraná's public schools and their actions to implement federal law number 10.639/2003. 2018.** 96 p. Dissertation (Master's degree in Social Sciences) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

This research aims understand the actions of Multidisciplinary Teams of public schools in the State of Paraná. These teams were implemented in 2010 to promote discussions on Afro-Brazilian, African and Indigenous History and Culture, as well combat the different kinds of racism and discrimination against black people at schools. They were created after the enactment of the law 10,639 / 2003, that complement of the Law of Directives and Bases of Education 9,394 / 1996, which makes it obligatory to include the contents of the History of Afro-Brazilian and African Culture History of Afro-Brazilian and African Culture, as well the law complement 11.645 / 2008, which include the Indigenous Culture in basic education. Thus, we investigate the actions of Multidisciplinary Teams and whether they contribute in the combat The guide questions in this research are: How are the Multidisciplinary Teams composed? And what are their actions? How the actions and pedagogical practices developed by professors of the multidisciplinary team in schools are articulated with the contents established by the Law 10.639 / 03 and 11.645 / 08, which aim value the history and culture African, Afro-Brazilian and Indigenous? How the actions and pedagogical practices of the Multidisciplinary Teams contribute to deconstruct the several types of racial discrimination which are reproduced within school? How does it help combat racism in the school environment? At first we did a survey of literature related to education and racial discrimination, specifically to eugenic policy as a landmark in the history of education in Brazil, in the period in which black people were prohibited from studying in schools. In the second moment we studied the documentary sources for a better understanding and basis of educational policies after 1996. Then, we interviewed teachers from the public education system of Londrina-PR, through a semi-structured script, to understand the work developed and the pedagogical actions promoted by the Multidisciplinary Teams. The State of Paraná created the multidisciplinary teams in schools to promote and implement these federal laws, but did not provide workload and concrete conditions to develop the work on this subject. Thus, the actions depend on the motivation and commitment of some teachers within the schools.

Keywords: Racism. Education. Multidisciplinary teams in Paraná. Federal laws 10,639 / 2003 and 11,645/2008.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -População residente no Brasil (mil pessoas) por raças entre os anos de 2009 e 2015. Adaptada de Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA)	45
Tabela 2 -Porcentagem da população por raça e faixa etária, segundo o desenvolvimento do Ensino fundamental	49
Tabela 3 -Distribuição da população segundo cor ou raça, faixa etária e condição escolar.....	51
Tabela 4 -Perfil dos professores entrevistados participantes das equipes multidisciplinares de colégios no município de Londrina-PR.....	65

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Taxa de Analfabetismo por raça, de pessoas com idade superior a 15 anos.....46
- Figura 2** - Taxa de analfabetismo no Brasil, segundo raça e faixa etária49
- Figura 3** - Média de anos de estudo por raça, de pessoas com idade superior a 15 anos.....48
- Figura 4** - Razão da escolaridade em anos de estudo, entre negros e não negros no Brasil, entre os anos de 2005 e 201548
- Figura 5** - Porcentagem por raça de alunos matriculados nos diferentes níveis de educação na idade correspondente a faixa etária regular dos cursos (Frequência escolar líquida) no Brasil, comparando os anos de 2000 e 201049
- Figura 6** - Porcentagem de alunos que concluíram o Ensino Fundamental até os 16 anos, por cor, entre os anos de 2001 e 2014. Fonte de dados.52
- Figura 7** - Taxa líquida de matrícula de jovens com idade entre 15 e 17 anos matriculada no Ensino Médio, entre os anos de 2001 e 201452
- Figura 8** - Comparativo das taxas de escolaridade líquida da população negra, entre média brasileira e paranaense.....53
- Figura 9** - Cobertura escolar de crianças e jovens, com base na cor e faixa etária. A) Entre 7 e 14 anos, B) Entre 15 e 17 anos.....54
- Figura 10** - Frequência escola líquida de crianças e jovens, com base na cor nível de escolaridade. A) Ensino fundamental, B) Ensino médio55
- Figura 11** - Distribuição percentual da população de 18 a 29 anos segundo nível de instrução e raça. Brasil, 201556
- Figura 12** - Comparativo do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) entre: Brasil x Paraná X Londrina57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLCH	Centro de Letras e Ciências Humanas
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Equipes Multidisciplinares
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais.
FNB	Frente Negra Brasileira
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEAFRO	Laboratório de Culturas e Estudos Afro-brasileiros
LENPES	Laboratório de Ensino, Pesquisa e extensão de Sociologia
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Ensino
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
OBEDUC	Observatório da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico

QPM	Quadro Próprio do Magistério
UEL	Universidade Estadual de Londrina
MSN	Movimento Social Negro
PEE	Plano Estadual da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional da Educação
PNE's	Portadores de Necessidades Especiais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
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
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação Automática
TEN	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE EUGENIA E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO	21
1.1 CONCEITOS SOCIÓLOGOS: RAÇA E RACISMO, UM DIRECIONAMENTO PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	23
1.2 EUGENIA MO BRASIL: CONSTRUIR A EDUCAÇÃO BRASILEIRA POR MEIO DAS POLÍTICAS DE BRANQUEAMENTO.....	26
CAPÍTULO 2: EXCLUSÃO DA POPULAÇÃO NEGRA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	38
2.1 A IMPORTÂNCIA DAS LUTAS SOCIAIS PARA A EDUCAÇÃO A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO NEGRO PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DESMONTE DO PROJETO EUGÊNIO	39
2.2 DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS E INDICADORES DA SITUAÇÃO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA COM O RECORTE NO PARANÁ.....	46
2.3 LEIS FEDERAIS Nº 10.639/2003 E 11.645/2008: APONTAMENTOS E CONSIDERAÇÕES.....	57
CAPÍTULO 3. EQUIPES MULTIDISCIPLINARES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE LONDRINA: ENTREVISTA COM PROFESSORES	65
3.1 PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	67
3.2 A COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES.....	68
3.3 AÇÕES PEDAGÓGICAS PROMOVIDAS PELAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES	71
3.4 OS CONTEÚDOS E OBJETIVOS DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08	72
3.5 RELAÇÕES COM GRUPOS EXTERNOS À ESCOLA (SEED, NRE, IES).....	79

CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	90
ANEXO A	92
APÊNDICES.....	93
APÊNDICES A	94

INTRODUÇÃO

Esta dissertação investiga as ações desenvolvidas pelas Equipes Multidisciplinares das escolas públicas na cidade de Londrina-PR, para a efetivação das discussões sobre a História e a Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígenas, conteúdos previstos nas Leis federais números 10.639/2003 e sua complementar 11.645/2008. Como desdobramentos dessas leis foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e no Paraná foram criadas as Equipes Multidisciplinares nas escolas que deveriam organizar ações e práticas pedagógicas para a formação dos docentes e de toda a comunidade escolar acerca dos conteúdos exigidos pelas referidas leis.

Nesse sentido há vários questionamentos que foram cruciais para este trabalho sendo eles: as ações pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente nas escolas estão articuladas com os conteúdos previstos na Lei Federal 10.639/2003 e 11.645/2008 que visam o trabalho sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena? De que maneira as ações pedagógicas das Equipes Multidisciplinares desenvolvidas contribuem para o combate dos vários tipos de discriminação raciais que acabam por ser reproduzidos no espaço escolar? De que maneira auxilia no combate ao racismo reproduzido no ambiente escolar? Como são compostas as Equipes Multidisciplinares? E quais são as suas atuações?

Nossa hipótese prende-se ao fato que no Estado do Paraná houve uma política educacional diferenciada e direcionada às Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 logo, em 2010 foram implementadas as Equipes Multidisciplinares na rede pública de ensino, em que as ações visavam a orientar os professores e a comunidade escolar para a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (2004). Sendo assim, por meio das ações das Equipes Multidisciplinares, considera-se a possibilidade de existir um esforço coletivo para o comprometimento dos professores para a efetivação das referidas leis, quando participam das ações e práticas pedagógicas realizadas nas escolas. Assim, o combate ao racismo e as discriminações raciais estaria potencializado nas escolas do Paraná, por conta da criação das equipes multidisciplinares que se dedicariam a essas ações.

No Estado do Paraná, a partir de 2006 ocorreu uma Deliberação Estadual de número 04/06, que em seu artigo segundo onde diz que o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição de Ensino deveria organizar os conteúdos de todas as disciplinas de modo a, obrigatoriamente, contemplar a História e a cultura Afro-brasileira e Africana. Sendo importante destacar que esses conteúdos não deveriam ser trabalhados de forma esporádica ou em forma de projetos, mas que fossem contemplados em todas as disciplinas da grade curricular.

Os passos metodológicos consistiram em uma primeira etapa da pesquisa, com um levantamento de documentos relacionados à Lei de Diretrizes e bases da Educação em sua complementação pelas Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008. Essa legislação acrescentou dois Artigos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394/1996, além disso, foram elaboradas: a) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana; b) as deliberações que regulamentam as Equipes Multidisciplinares no Paraná iniciadas em 2006, mas consolidadas a partir do ano de 2010.

Compreendemos que a análise documental precisa estabelecer os problemas de relevância dos conteúdos a serem analisados, e suas relações com os eventos – nomenclatura de categoria que Tim May (2004) tipifica para a pesquisa social.

Tim May (2004) sobre a pesquisa documental afirma que seu objetivo é ressaltar como os processos são construídos, quais são as justificativas utilizadas e fornecer material com base para maior aprofundamento, e que algumas fontes ganham um caráter instrumental, ou seja, serviriam de aporte para outros fins e não somente para uma pesquisa totalizante nessa modalidade.

Nesta dissertação, os objetivos metodológicos desta pesquisa são utilizar fontes documentais para um entendimento e embasamento dos fatores das políticas educacionais voltadas ao combate às desigualdades sociais e raciais e os processos e eventos que envolvem os documentos, leis e os sujeitos envolvidos.

A segunda etapa consiste em entrevistas semiestruturadas com os sujeitos das Equipes Multidisciplinares tendo como objetivo no primeiro momento os professores que as compõem, para isso temos o recorte espacial situado no Núcleo Regional de Educação de Londrina, mais especificamente no município de Londrina

e os colégios dos distritos, sendo que este núcleo abrange também os municípios vizinhos¹.

Thiollet (1981) afirma que para a utilização das entrevistas semiestruturadas é necessário o delineamento dos objetivos, para que não colha informações difusas e que não venha ter nenhuma utilidade para a categorização dos dados. Outro ponto ressaltado pelo autor é que as questões devem ir para além dos estereótipos desafiando o sujeito que aceita responder e dialogar com o pesquisador a refletir sobre sua prática, no caso dessa pesquisa, fazer o professor refletir sobre as ações pedagógicas que ajudem os estudantes a desconstruírem as mais diversas formas de preconceitos e situações que podem ocorrer dentro dos muros escolares e para além deles.

A técnica de entrevista em profundidade para obtenção de informações que estão ligadas as percepções e experiências de cada um dos entrevistados, enseja os problemas relacionados às pesquisas com métodos qualitativos, ou seja, a construção da objetividade da investigação. Demos atenção a intersubjetividade que perpassa essa prática de obtenção de dados. Segundo Duarte (2005), a entrevista em profundidade, busca coletar respostas a partir de fontes que tem vivências subjetivas sobre determinados assuntos, onde o pesquisador acaba por selecionar as informações que deseja conhecer, com base em teorias e pressupostos que foram estabelecidos anteriormente à coleta. O uso das entrevistas concede a permissão de identificar as diferentes maneiras e percepções sobre os fenômenos sociais que serão interpretados em diálogo com a realidade.

A entrevista em profundidade foi organizada como semiaberta com roteiro semiestruturado². Escolhemos esse tipo de entrevista pela flexibilidade dos questionamentos dirigidos aos professores, para poder explorar ao máximo tinha para contribuir. Não tínhamos a pretensão de ser um fiscalizador do trabalho docente, e sim de descobrir quais eram as práticas desenvolvidas pelos professores nas questões exigidas pelas legislações estudadas, como, por exemplo, o estudo da Cultura e História Afro-brasileira e o combate aos vários tipos de racismos e discriminações sociais, o trabalho docente desenvolvido em sala de aula com os

¹ Os municípios que estão na incluídos no Núcleo Regional de Educação de Londrina são: Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Cafeara, Cambé, Centenário do Sul, Florestópolis, Guaraci, Ibiporã, Jaguapitã, Londrina, Lupionópolis, Miraselva, Pitangueiras, Porecatu, Prado Ferreira, Primeiro de Maio, Rolândia, Sertanópolis e Tamarana.

² O roteiro-base utilizado nas entrevistas consta no apêndice A no final dessa dissertação.

alunos, as ações promovidas no âmbito escolar em relação aos conteúdos direcionados a leis 10.639/2003 e 11.645/2008, quais as dificuldades encontradas, os resultados obtidos, se na perspectiva deles havia mudanças de posturas em relação às reproduções de preconceitos em sala de aula, se a comunidade ao entorno adentrava a escola para participar das ações promovidas, se havia interesse ou diálogo por parte dos pais e responsáveis dos estudantes em relação a esses conteúdos e trabalhos realizados.

As entrevistas em profundidade que são semiabertas partem de um roteiro-base, que tem por origem uma matriz que foi construída previamente dialogando com os objetivos desta pesquisa. De acordo com Duarte (2005) se parte inicialmente do problema de pesquisa, neste caso, temos definido nosso (s) problema (s) sociológico (s), onde definimos qual seria a amplitude que abordagem inicial traria como contribuição, formulando cada pergunta direcionada também aos objetivos e hipóteses desenvolvidas no trabalho.

Após a primeira e segunda entrevista ocorreu à revisão do roteiro, pois, observado que as questões estavam limitando muito a fala dos professores, e não esgotando as questões. Porém, no material coletado não houve nenhum prejuízo, somente uma adaptação para conduzir da melhor maneira as próximas entrevistas, visto que “as listas de questões-chaves podem ser adaptadas e alteradas no decorrer das entrevistas [...] é natural o pesquisador começar com um roteiro e terminar com outro, pouco diferente (DUARTE, 2005, p. 66) ”.

Temos como um benefício deste modelo escolhido para a nossa coleta de dados qualitativos, pois podemos permitir criar uma estrutura para a sistematização das informações fornecidas por cada professor entrevistado.

Queiroz (1983) valoriza como um meio melhor para coleta de dados a técnica com uso de gravador, segundo a autora [...] “verifica-se assim a riqueza de dados que esta técnica permite alcançar, uma vez que além de colher aquilo que se encontra explícito no discurso do informante, ela abre portas para o implícito (1983, p. 67) ”.

Este trabalho é fruto de uma série de reflexões que venho fazendo ao longo da minha trajetória acadêmica, desde 2011 vinculada ao Laboratório de Ensino, Extensão e Pesquisa de Sociologia - LENPES em sua fase 2, em paralelo também em outros projetos, fui tendo as primeiras reflexões em relação ao Ensino de Sociologia e não somente a isto, para além da sala de aula. O que contribuiu

significativamente a esta dissertação foi o vínculo com o Observatório da Educação - OBEDUC Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O OBEDUC tem como base mapear as desigualdades socioeducacionais nas microrregiões do Paraná, e para o desenvolvimento dessa pesquisa, ao ingressar no projeto tive contato com os vários professores da rede básica de educação onde foi possível definir contatos com as escolas nas quais pude entrevistar alguns professores, além disso, foi possível também entrevistar dois professores de distritos da cidade de Londrina, o que foi significativo, pois não ficou restrito, abrangeu uma maior área, pensando na importância de analisar como comporta as escolas fora do eixo do centro de Londrina, onde os alunos e professores têm suas especificidades.

Vale destacar que este trabalho iniciou com o ingresso no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina (UEL) no segundo semestre de 2015, e no processo de construção da dissertação, houve uma mudança de cenário político no Brasil. A então presidenta eleita Dilma Rousseff democraticamente pelo voto popular foi afastada por um longo processo, neste cenário as incertezas para educação e principalmente para os grupos marginalizados historicamente que conquistaram aos poucos alguns espaços na educação institucional. Com o novo presidente interino Michel Temer, a mudança na área educacional foi primordial para que um novo cenário se consolidasse com um novo programa de governo da qual não foi eleito pelo voto popular, e sim trará consequências irremediáveis no âmbito educacional e não somente restrito a ele.

A medida provisória nº 746 de 2016 tinha como proposta a alteração da LDB 9394/1996 e a Lei 11.494 de 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), transformada posterior em Lei nº 13.415/2017 consolidando a medida provisória. Este é o contexto atual na qual a dissertação direciona, e mesmo com tantas incertezas as Equipes Multidisciplinares continuam sendo mantidas, assim propomos também uma reflexão em como os professores lidam com essas mudanças em suas práticas docentes.

O presente trabalho conta com a seguinte organização, no primeiro capítulo, temos uma revisão bibliográfica onde sobre o racismo na educação brasileira, em específico como as políticas eugenistas influenciaram todas as políticas públicas moldando o que deveria ser o espaço educacional. Nessa intenção, o primeiro capítulo contribui para o entendimento do leitor a respeito dos debates sobre desigualdades raciais, bem como as relações entre racismo e educação, essa

contextualização se dá pela importância de que compreender esse processo histórico higienização dos espaços públicos é compreender como se estruturou a reprodução do racismo no ambiente escolar, para auxiliar a compreensão das desigualdades sociais.

No segundo capítulo a proposta é de analisar os documentos legais que permeiam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, para isso o caminho que traçamos foi de resgatar a importância do Movimento Negro, pois este resgate histórico que faz frente ao âmbito legal, que busca o desmonte dos projetos eugênicos que dominaram as políticas educacionais. Fizemos um apanhado histórico das lutas sociais com reivindicações direcionadas à educação. Se destaca, como dito anteriormente o Movimento Negro, entretanto nessa dissertação se trabalha também o surgimento da Lei 11.645/2008 que versa sobre a inclusão de conteúdos relacionados a História e Cultura Indígena, entretanto é importante destacar que a luta dos movimentos dos povos indígenas tem outras pautas, como a questão territorial, a luta pelo reconhecimento da língua materna, entre outros. Todavia, é de suma importância para uma educação plural e multi-étnica.

No terceiro capítulo se configura nas entrevistas com roteiro semiestruturado que irá analisar as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores em Londrina- PR. Temos com isso a pretensão de verificar se há uma mudança em relação as desconstruções dos preconceitos disseminados no ambiente escolar, quais são as ações pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores, Definimos categorias a partir do desenvolvimento do roteiro e quando colhemos todos os dados fornecidos através das entrevistas.

No que tange as Considerações Finais dessa dissertação, nossos primeiros achados vão no sentido que há um esforço coletivo por parte dos professores em primeiramente, se inteirar aos conteúdos previstos pelas DCNERER e o Plano Nacional de Implementação das DCNERER entre outros documentos, para que desenvolva atividades para que estimulem os alunos a refletirem para além de uma educação eurocêntrica que foi imposta de maneira vertical.

As suas atuações são no sentido de promover ações e práticas pedagógicas relacionando os conteúdos da DCNERER, além de estudar, pesquisar, elaborar planos de aula com tais conteúdos. Além disso, é responsável por promover auxílio aos professores e alunos que encontram dificuldades em sala de aula com os conteúdos da DCNERER.

CAPÍTULO 1: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE EUGENIA E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Temos um período fecundo nas últimas décadas, com uma crescente promoção de debates acerca da questão de discriminações raciais, desigualdades sociais e principalmente no âmbito da educação onde questiona-se qual o papel da educação para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

A escola como instituição é o ponto convergência do pensamento social dominante, é através dos caminhos que a educação segue que podemos utilizá-la como um termômetro para medir como caminhamos social, política e culturalmente, pois é na escola que o pensamento científico chega a todos.

Explanamos neste sentido, pois veremos como o pensamento social brasileiro foi influenciado pelo pensamento científico dominante que teve seu ápice no Brasil no século XIX e XX, sendo influentes as teorias eugênicas³ carregadas de um higienismo⁴ excessivo onde desqualificava os negros⁵ e indígenas no contexto social brasileiro, valorizando um progresso que daria a cara da identidade nacional brasileira, sendo ela não-negra, não-indígena e saudável.

Neste ponto, podemos afirmar que junto às políticas desenvolvidas no período pós-abolição a educação foi o mote experimental, e nossa proposta é apontar como estava arraigado no pensamento social o desenvolvimento de um branqueamento que tinha como proposta tirar o retrocesso e a decadência social do Brasil.

Temos também como pretensão, evidenciar como o surge junto aos movimentos sociais e junto à população um projeto que reivindicava a inclusão do negro e indígena, que reivindicava uma educação igualitária e democrática, desmontando os projetos eugênicos e excludentes reivindicados através das políticas educacionais.

³ Eugenia é um termo usado primeiramente por Francis Galton em 1883, na Europa. É base para a consolidação do racismo científico, segundo essa linha de pensamento foi legitimada que existiam seres humanos ditos inferiores, e através de artifícios baseados na ciência pregava a extinção e controle dos mesmos. No Brasil, sua influência se deu por intelectuais que buscavam um meio de 'branquear a população', veremos mais a diante nos próximos itens dessa dissertação.

⁴ O higienismo foi um movimento que surge com os médicos sanitaristas nos séculos XIX e XX com o objetivo de erradicar doenças epidêmicas no espaço urbano. Todavia, existia a defesa de padrões sociais e de comportamento para com a população.

⁵ A categoria 'Negros' representa a somatória de pretos mais pardos segundo o IBGE, e também uma categoria reivindicatória relacionada à raça, e neste trabalho será utilizada os dois sentidos atribuídos a essa categoria.

O pensamento racista que tem raízes profundas na educação isto é válido afirmar, e no que tange as políticas educacionais como desmonte destas propomos também, pensar como as ações e práticas pedagógicas contribuem para a desconstrução das discriminações raciais a partir do das Leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 e seus desdobramentos.

No cenário brasileiro, as políticas eugênicas dominaram as discussões educacionais a partir da segunda metade do século XIX. No cerne das discussões os ideais eram vinculados ao pensamento de branqueamento da população.

Duas gerações de educadores, intelectuais, médicos e cientistas sociais acreditavam que a criação de uma escola universal poderia embranquecer a nação, liberando o Brasil do que eles imaginavam como a degeneração de sua população (DÁVILA, 2006, p. 12).

Faz-se necessário neste trabalho compreender as discussões em torno das teorias eugênicas que influenciaram o pensamento social, político e cultural brasileiro, e para, além disso, influenciou nas políticas educacionais a partir do século XX.

Neste capítulo trataremos das teorias eugênicas e sua influência no pensamento social, como resultado de uma abolição recente da escravatura, as políticas públicas da época ainda traziam consigo o pensamento de branqueamento da população como forma de acabar com o retrocesso e a decadência social do Brasil. Deste modo, primeiramente compreendemos que é imprescindível compreender alguns conceitos como raça e racismo a luz das Ciências Sociais.

1.1 CONCEITOS SOCIOLÓGICOS: RAÇA E RACISMO UM DIRECIONAMENTO PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Durante o desenvolvimento dessa dissertação foi necessário trazer a luz das discussões conceitos que permeariam o trabalho, para que andássemos em solos firmes, visto que se trata de uma pesquisa científica na área das Ciências Sociais enfatizando as metodologias Sociológicas. Escolher o conceito de raça e racismo entre outros a partir de um aporte já consolidado e reconhecido academicamente é fundamental para que a pesquisa fluísse.

Antônio Sergio Guimarães (1999), diz que em outras partes do mundo, em contraste ao Brasil, o termo “raça” não faz parte nem do vocabulário erudito nem da boa linguagem. Apenas entre uma parcela de indivíduos, e nos movimentos sociais, onde militam pessoas que sofrem discriminação por sua cor e aparência física, utiliza-se regularmente o conceito (1999, p. 19), pois, segundo o autor,

Aqueles que defendem a utilização do termo pelas ciências sociais enfatizam, em primeiro lugar, a necessidade de demonstrar o caráter específico de um subconjunto de práticas e crenças discriminatórias e, em segundo, o fato de que, para aqueles que sofrem ou sofreram os efeitos do racismo, não há outra alternativa senão reconstruir. De modo crítico, as noções dessa mesma ideologia (GUIMARÃES, 1999, p. 20).

Sendo o termo “raça” um conceito recente, que sofreu adaptações no seu uso ao longo do tempo, entretanto sempre foi utilizado de maneira a criar distinções entre diferentes grupos de pessoas, seja por questões de origem, características físicas, capacidade mental etc. E, apesar de existir tal termo dentro de classificações taxonômicas biológicas, não há diferenças genéticas suficientes para serem atribuídas, diretamente, como diferenças biológicas.

Apesar de não existir características biológicas suficientes para definir raças para a espécie humana, este termo ganhou significado dentro das ciências sociais, principalmente no período posterior à segunda guerra mundial, como [...] “um grupo de pessoas diferente de outros grupos em virtudes de diferenças físicas reais ou putativas (GUIMARÃES, 1999, p.22) ”.

Deste modo as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da Sociologia ou das Ciências Sociais, que trata das identidades sociais (GUIMARÃES, 2003, p. 96). O questionamento do autor é: O que são raças para a sociologia? Ele define que são discursos sobre as origens de

um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc.

Portanto,

raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais e informada por uma noção específica de natureza. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

O conceito de raça é dado no plano da realidade concreta, exterior e objetiva, tratando de um conceito científico, pois segundo ele há correntes dentro das ciências sociais que se opõe ao uso do conceito de raça, “aqueles que defendem a utilização do termo pelas ciências sociais enfatizam, em primeiro lugar, a necessidade de demonstrar o caráter específico de um subconjunto de práticas e crenças discriminatórias (1999, p. 20). Deste modo para o autor, o conceito de raça não faz sentido senão no âmbito de uma ideologia, na qual ele denomina racismo⁶ (1999, p. 27)

Portanto, Guimarães (1999) diz que o racismo é, portanto, uma forma bastante específica de “naturalizar” a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, culturais a partir de diferenças tomadas como naturais (1999, p.9).

Para reiterar o exposto do autor Antônio Sergio Guimarães (1999) (2003) a discussão do racismo traz à discussão dos escritos de Oracy Nogueira (2006), do que ele denomina como preconceito racial⁷. Para ele o racismo é uma atitude desfavorável, culturalmente condicionada que tem como estigma a aparência devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece, sendo assim que ocorre no Brasil.

Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca, quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

⁶Guimarães propõe pensar o termo racismo, tal como Kwame Anthony Appiah.

⁷ Embora Oracy Nogueira se utilize do termo preconceito racial, trataremos como termo racismo para facilitar a leitura. Não estamos cometendo um anacronismo conceitual, porém quando Oracy Nogueira amadureceu suas pesquisas o termo racismo estava amadurecendo cientificamente, neste caso específico é só para facilitar a leitura e uso dos termos.

Como coloca o autor, no Brasil o preconceito é de marca, onde serve como critério o fenótipo, ou seja, a aparência racial – como é apontado. Já ele faz um contraponto com os Estados Unidos, pois, segundo ele naquele contexto o preconceito é de origem, ou seja, presume-se, seja qual for sua aparência e qualquer que seja a proporção de ascendência do grupo o indivíduo será discriminado por suas “potencialidades hereditárias” (NOGUEIRA, 2006, p.293).

Há variações subjetivas em relação ao grupo discriminado e o indivíduo que está sendo julgado, disso ele diz que há discrepância entre a aparência de um indivíduo e a identificação que ele próprio faz de si ou que outros lhe atribuem. Deste modo, como define Nogueira (2006) a concepção de branco e não-branco varia, no Brasil, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região (2006, p. 294).

Assim, no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides; e tal preconceito não é incompatível com os mais fortes laços de amizade ou com manifestações incontestáveis de solidariedade e simpatia. Os traços negróides, especialmente numa pessoa por quem se tem amizade, simpatia ou deferência, causam pesar, do mesmo modo por que o causaria um “defeito” físico (NOGUEIRA, 2006, p. 296).

De todas as características que Oracy Nogueira levanta em seu texto, e algumas já foi exposta aqui, uma das essenciais para se pensar o racismo, é em relação à ideologia do preconceito racial, pois segundo o autor, quando o preconceito é de marca, a ideologia é, ao mesmo tempo, assimilacionista e miscigenacionista e quando é de origem, ela é segregacionista e racista (2006, p.297).

Como vimos, no contexto brasileiro, sempre houve uma expectativa geral de que o negro e o índio desapareçam como tipos raciais, pelo sucessivo cruzamento com o branco. E deste modo vemos assim por mostrar no corpo deste trabalho as tentativas baseadas nas teorias eugênicas que além da influência no contexto político, social, cultural também influenciou diretamente as políticas educacionais. Pois, segundo a ideologia racista permeada e difundida o branqueamento constituiria a melhor solução possível para a heterogeneidade étnica do povo brasileiro.

1.2 EUGENIA NO BRASIL: CONSTITUIR A EDUCAÇÃO BRASILEIRA POR MEIO DE POLÍTICAS DE BRANQUEAMENTO

Faremos uma contextualização necessária onde recapitularemos os principais postulados da eugenia para que se compreenda como o pensamento social brasileiro foi influenciado transformando a base das políticas educacionais, sendo que está mantinha o status de disciplina científica, que tinha como objetivo estabelecer um método de seleção humana com base em premissas biológicas.

A eugenia moderna nasceu sob os ideais dos indivíduos serem mais aptos, mais belo, mais adaptado, e suas referências remontam a antiguidade, os padrões de beleza da Grécia antiga, sendo possível observar práticas entre os povos do período antigo para evitar a degeneração de seu povo através de regras higiênicas e rituais.

Segundo Diwan (2007), historicamente, em parte da história da filosofia e do pensamento ocidental que tem sua consolidação no período renascentista, sempre possuiu a vontade de um grupo proclamar-se superior a outro grupo, ou de uma teoria sobre outra, ou mesmo de um tipo de regime político sobre outro.

A novidade do século XIX em relação a todas essas sobreposições teóricas foi o advento do conhecimento biológico e sua influência na vida social com a finalidade de controlar as populações, entendendo-as como espécie. O principal alicerce teórico da eugenia foi o evolucionismo de Charles Darwin⁸ [...] “e suas teorias que rompe com o criacionismo, crença na origem mítico-religiosa do homem” (DIWAN, 2007, p.30).

O pensamento em voga de que os mais aptos sobrevivem, encontraram eco nas teorias econômicas e sociais que justificarão o comportamento humano em sociedade, o darwinismo social essencialmente em âmbitos políticos, corroborando com “argumentos de racistas e eugenistas, era consoante também da burguesia industrial e deu a base científica, do ponto de vista econômico, para os objetivos de controle e permanência no poder” (DIWAN, 2007, p.30).

Com as transformações sociais, políticas e econômicas que ocorreram na Europa, o pensamento social e político da época utilizava de teorias até o momento duvidosas sobre a hereditariedade para consolidar o poder conquistado. A base desse pensamento era o mérito substituindo o antigo sistema político e de

⁸ DARWIN, CHARLES. **A origem das espécies por meio da seleção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela vida.** 1859.

organização social pelos desígnios divinos da nobreza, agora tendo como premissa o ponto de vista biológico e científico.

O respaldo fomentado pela ciência para afastar o antigo regime e os trabalhadores sendo um grupo tratado nesta época como degenerado e que a partir de então, além da raça etnia e cultura se tornarão sinais da natureza que indicarão superioridade ou não, e tais sinais justificarão a dominação de um grupo sobre o outro, como destacamos, transformou a pobreza em sinal de perigo, junto ao problema sanitário que os novos centros urbanos como a Inglaterra, [...] “transformando em um lugar degenerado, na visão dos biólogos da época” (DIWAN, 2007, p.33).

Por mais que a ciência trouxesse consigo as mais variadas formas de explicar a origem do homem, surgem inúmeras dúvidas em relação aos diversos povos e nações com diferentes origens e constituições. De acordo com Schwarcz (1993), no início do século XIX é introduzido o termo ‘raça⁹’ na literatura especializada. Deste modo, contrapõe aos ideais iluministas e sua visão unitária de humanidade, e concentrava-se na ideia de racialização dos povos com um debate definido a partir do século XIX, quando o imaginário social parecia abalado por esse tipo de questão (SCHAWARCZ, 1993, p. 48).

Na América Latina, a eugenia ganhou grande adesão, pois, a miscigenação era vista com muito maus olhos pelos Europeus. Surge assim o desejo de transformação racial para encaminhar a formação das identidades nacionais (p. 76).

Os cientistas europeus estereotiparam negativamente os países da América Latina, por não serem nações consolidadas e com identidade definida. A necessidade de afirmação latina diante da crítica europeia tinha objetivo mudar a opinião dos europeus sobre a realidade racial de diversos países (DIWAN, 2007, p. 76).

Os ideais eugênicos no Brasil são permeados pelas discussões que chegam ao Brasil no período após a primeira guerra mundial em que ocorrem muitas mudanças no cenário político, social e educacional. O processo de urbanização e industrialização acentua a imigração europeia e o início do século XX provocando pensamentos de reforma e modernização, dentre elas relacionado à saúde pública, educação e formação racial da população.

Segundo Souza et. al. (2009) [...] “o termo eugenia aparecia sempre como símbolo de modernidade cultural, assimilada como conhecimento científico que

⁹Introduzido por Georges Cuvier, ler Stoking, 1968.

expressava muito do que havia de mais ‘atual’ na ciência moderna” (2009, p, 766), vinculava-se no pensamento eugênico o ideal de progresso que os intelectuais almejam para a construção do Brasil, sendo ideias que agradavam a elite e a classe política, que iria fazer desaparecer com a imagem degenerada que era apresentada do Brasil para os países estrangeiros.

No Brasil, o principal influente das teorias eugênicas foi Renato Kehl (1889-1974)¹⁰, que escrevia somente o branqueamento traria melhorias da raça ao Brasil, as políticas pensadas por ele estavam restrita à imigração, esterilização e controle dos casamentos. Havia também, um movimento de médicos e pela movimentação internacional para pensar o branqueamento brasileiro. Porém, muito antes de Renato Kehl discutir eugenia no Brasil, o racismo e teorias degeneracionistas já faziam sucesso entre os intelectuais brasileiros, sendo que,

Essas teorias foram trazidas ao país pelas viagens dos filhos da elite republicana à Europa e pelas expedições científicas que vieram ao Brasil, das quais participavam cientistas, antropólogos e intelectuais europeus. Tais teorias justificavam a impossibilidade de progresso do Brasil, dada tamanha promiscuidade racial de seus povos (DIWAN, 2007, p. 88).

Segundo Schwarcz (1993) no final do século XIX, o Brasil era considerado um caso singular de extrema miscigenação racial, um espetáculo das raças (1993) (1995). Em suma, o país havia se transformado em uma espécie de laboratório humano vivo para vários naturalistas estrangeiros, sendo que,

Nesse contexto, tornava-se cada vez mais influente a tese poligenista que insistia na ideia de que as raças humanas comporiam realidade ontologicamente diferente não resumíveis a uma única humanidade inquebrantável (SCHWARCZ, 1995, p.177).

¹⁰ Renato Ferraz Kehl foi médico, farmacêutico e teórico, defensor das teorias eugênicas no Brasil no século XX. Em 1918 fundou a Sociedade Eugênica de São Paulo. Algumas das suas principais obras publicadas entre 1920 e 1930 são: **Eugenia e medicina social**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1920. **Melhoremos e prolonguemos a vida: a valorização eugênica do homem**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1923. **A cura da fealdade**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves; 1923. **Como escolher um bom marido**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924. **Como escolher uma boa esposa**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924. **Bíblia de Saúde**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926. **Formulário de beleza – fórmulas escolhidas**. Rio de Janeiro: Editora Livraria Francisco Alves, 1927. **Lições de eugenia**. Rio de Janeiro; Livraria Francisco Alves, 1929. **Sexo e civilização: aparas eugênicas**. Rio de Janeiro : Livraria Francisco Alves, 1933. **Por que sou eugenista? 30 anos de campanha eugênica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1937. **Pais, médicos e mestres: problemas de educação e hereditariedade**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1939. **Psicologia da Personalidade**. Livraria Alves. Rio de Janeiro. 1959.

Gustave Le Bon¹¹ (1894), Arthur de Gobineau¹² (1853) e Louis Agassiz¹³ (1868) eram viajantes e descreveram o Brasil como atrasado e esse atraso se dava pela mestiçagem. “Subvertia a evolução, pois a hibridização resultava sempre na permanência do gene mais fraco, potencializando defeitos” (DIWAN, 2007, p. 89).

Porém, como ressalta Schwarcz (1993) (1995),

Essa visão mestiça da nação não se resumia, porém, ao olhar que vinha de fora, aos inúmeros naturalistas que aqui estiveram. Internamente o tema se reproduzia a partir de diferentes locais. Nos censos, nos jornais, nas pinturas, na visão de políticos e cientistas raça aparecia como um argumento partilhado (SCHWARCZ, 1995, p. 177).

Como na Europa a efervescência das teorias eugenistas após as inúmeras publicações, congressos e instituições que surgiam espalhando para o mundo todo, não foi diferente no Brasil, um território que pelo seu processo de exploração e colonização despertava a curiosidade e dava abertura para inúmeras teorias de um futuro miscigenado.

Deste modo, de acordo com Diwan (2007), por parte dos teóricos europeus seria impossível atingir o progresso devido a sua composição racial, abrindo margem para os intelectuais brasileiros formularem suas concepções frente à nação.

Schwarcz (1993) diz que haviam variadas teorias que explicavam a sociedade no momento, segundo a autora, os modelos deterministas raciais foram populares, e se combinaram teorias como as interpretações darwinistas sociais, evolucionistas e monogenistas, pois é necessário,

Tomar os autores não de forma isoladas, mas vinculados as diferentes instituições das quais participavam e que representavam, por sua vez, seu contexto maior de discussão intelectual. Nesses locais de pesquisa é que esses “homens de ciencia” encontravam espaços privilegiados para a produção de ideias e teorias e para seu reconhecimento social (SCHWARCZ, 1993, p. 65).

¹¹ Gustave Le Bon publicou livro como *‘Les Lois psychologiques de l’évolution des peuples’* (1894). Em premissa sua teoria defendia a correlação da raça humana com as espécies animais.

¹² Joseph-Arthur de Gobineau, autor de *Essai sur l’inegalité des races humaines* (1853). Afirmava que os indivíduos não tinham livre arbítrio sendo submetidos às vontades coletivas. Flertava com o Darwinismo Social, para explicar a degeneração racial e social. Esteve no Brasil por mais de um ano observando o comportamento e constituição da população, para ele a nação estava fadada ao fracasso.

¹³ Louis Agassiz professor de Geologia na Universidade de Harvard. Esteve na Amazônia em 1865 em uma expedição anti-darwinista. Sua premissa era de que a mistura prejudicava a evolução das espécies, e enfatizou o registro das raças híbridas da região (DIWAN, 2007, p. 90).

Em Salvador, os médicos da Faculdade de Medicina passaram a existir com o grupo “Escola Nina Rodrigues”, sendo para eles que a miscigenação impedia o desenvolvimento do país, seu precursor era Raimundo Nina Rodrigues¹⁴, e via a imagem do negro como inferior.

No Rio de Janeiro, capital do Brasil naquele momento¹⁵, as descobertas de doenças tropicais aliadas às teorias eugênicas e medidas sanitárias transformaram para sempre a história pelo sanitarista Oswaldo Cruz, com as vacinações compulsórias contra varíola (2007, p. 92).

Para os médicos e sanitaristas uma coisa era certa: a emergência em curar um país enfermo. Para tornar o Estado saudável, seria necessário extirpar todos os resquícios de nossa miscigenação. Civilizar nossa herança indígena, roubada pelos portugueses, e branquear nossa herança negra desprezada após a abolição (DIWAN, 2007, p. 92).

O pensamento eugênico disseminado no Brasil havia muita expressividade, sendo que a Constituição de 1934, artigo 138 do título IV apresenta que “Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: [...] b) estimular a educação eugênica; [...] c) amparar a maternidade e a infância; [...] g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais” (BRASIL, 1934).

É importante pensar que a influência da eugenia nas políticas educacionais tem relação em primeiro momento com saneamento, ou como era denominada eugenia preventiva. Stepan (2004) mostra que no início do século XX, a discussão da eugenia no Brasil girava em torno de questões como aborto, controle de natalidade e até esterilização, como medidas eugênicas para controle dos indivíduos inadequados, deste modo,

A identificação da eugenia com saneamento foi uma das consequências da importância dada à ‘saúde’ tropical na década de 1920. Peixoto, por exemplo, combinou eugenia e saneamento de forma característica, chamando a eugenia de novo capítulo da higiene, que levava à saúde na gestação, na educação física, na inteligência e na moralidade. Seu lema era a prevenção, mais que a cura, e que a eugenia preventiva seria a chave para um Brasil saudável (STEPAN, 2004, p. 357).

¹⁴ Sua principal obra ‘Os Africanos no Brasil’ foi pioneira em compreender a formação racial brasileira, entretanto há controvérsias em sua perspectiva, pois trata como um problema considerando a suas vertentes de estudo e associações com o movimento eugenista no Brasil. É considerado fundador da antropologia criminal brasileira, foi médico legista, psiquiatra e professor.

¹⁵ A cidade do Rio de Janeiro foi a segunda capital brasileira. Tornou-se capital ainda no Brasil - colônia em 1763 permaneceu até 1961 com transferência para a cidade de Brasília.

Vimos como as propostas eugenista para a Assembleia Constituinte reafirmavam como projeto eugênico estava enraizado nas políticas do Estado brasileiro, sendo que as dimensões sociais que tomaram no período Estado-Novo.

Segundo Dávila¹⁶, dois períodos foram cruciais para a consolidação do pensamento eugenista, a Velha República¹⁷ e a Era Vargas¹⁸, onde tiveram suas inspirações nas correntes intelectuais e científicas internacionais, e para isso cabia ao Estado a transformação da nação brasileira.

As práticas educacionais nestes períodos, segundo Dávila (2006), possuíram uma dualidade, pois, gerava novos recursos e oportunidades a população que foi historicamente excluída, mas, os alunos das escolas públicas foram tratados como doentes problemáticos.

De acordo com o autor,

Na primeira metade do século XX, o pensamento racial ocupou papéis explícitos na elaboração da educação pública. Um número restrito de cientistas, intelectuais e médicos dominava as decisões sobre a educação e as práticas que criaram refletiram e reproduziram as desigualdades vigentes em sua sociedade (DÁVILA, 2006, p.14).

O autor deixa explícito que os mentores educacionais na primeira metade do século XX não impediram os alunos de cor¹⁹ de frequentar as instituições escolares. Como é ressaltado, entre 1917 e 1945 ocorreu uma série de expansões do sistema escolar, com reformas que tinham como objetivo transformar as escolas públicas acessíveis aos brasileiros pobres e não-brancos, que neste período eram excluídos da escola.

Foi um período de busca para "aperfeiçoar a raça"- como afirma Dávila (2006) em sua pesquisa. Essa busca era baseada no ideal europeu, criando indivíduos saudáveis, em boas formas físicas e nacionalistas. Assinala que, as reformas que aconteceram neste período carregavam uma visão de valor social que privilegiava aparência, comportamento, hábitos e valores de classe média. Para o autor, os

¹⁶DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**. Política social e racial no Brasil - 1917-1945. São Paulo - SP. UNESP. 2006.

¹⁷ Conhecida como Primeira República, compreende o período de 1889 até 1930.

¹⁸ Período histórico brasileiro caracterizado pelo governo de Getúlio Vargas de forma contínua de 1930 a 1945.

¹⁹ Jerry Dávila (2006) utiliza em seu livro o termo alunos 'de cor', pois como se trata de uma análise histórica, o termo 'negro' no período analisado pelo autor ainda não havia sido reivindicado pelo movimento negro para sua ampla utilização, ainda era tratado como pejorativo e mal visto.

reformadores transformaram o sistema escolar hierarquizando racialmente o sistema escolar que refletia a própria visão dos ideais eugênicos.

As escolas que esses homens construíram (embora a esmagadora maioria de professores fosse constituída por mulheres, todos os principais formuladores de políticas educacionais eram homem) forneceram uma educação elementar fortemente impregnada de noções de nacionalismo, saúde, higiene, forma física e treinamento pré-vocacional (DÁVILA, 2006, p. 33).

Para os higienistas, que discursavam sobre “doenças morais”, havia necessidade de buscar a higienização das “gentes” de todas as formas possíveis, inclusive através dos processos educacionais, como é possível observar nos discursos e publicações realizadas nos Congressos Brasileiros de Higiene, que apoiavam mudanças na educação em âmbito nacional a fim de desenvolver as questões físicas, intelectuais e morais da educação, e através de uma educação “higiênica” auxiliar na “formação eugênica da raça”, como proposto por Sandoval de Azevedo no II Congresso Brasileiro de Higiene, “Da escola, de concurso imprescindível, haveremos de ir a amplitude da higienização das massas” (DAVILA, 2006, p. 36).

Nesta visão a escola, como instituição possuía grande potencial, pois é o momento de formação do indivíduo, e este estaria sujeito e mais receptivo a um processo de modelagem de suas faculdades físicas, intelectuais e morais. E para os higienistas São Paulo era um modelo a ser seguido, pois Emílio Ribas²⁰ foi responsável por organizar os primeiros serviços metódicos e científicos que seriam adotados em saúde pública, sendo que

Na árdua tarefa de higienizar o país, São Paulo daria vários exemplos. Tentaria cunhar a criança higienizada conferindo-lhe um corpo apto, fosse através da educação física, fosse através de vários outros hábitos sadios. À escola caberia a tarefa de manipular os corpos modelando-os, treinando para a obediência e para a utilidade, por meio de inúmeros regulamentos e inspeções [...]. Controlando o tempo, utilizava-o parcelada e exaustivamente, por meio de vários exercícios práticos sob olhares de médicos e professores, os quais, através de observações e registros, viriam a estabelecer mais tarde, com outros profissionais, o delineamento de várias tarefas do processo produtivo (MARQUES, 1994, p. 100).

²⁰ Em 1898 foi nomeado para diretor do Serviço Sanitário do Estado de São Paulo. Foi médico sanitário e fundador do Instituto Butantã em São Paulo, entre outros institutos.

Para os eugenistas a escola então serviria como saneamento na tentativa de modelar a população, conforme seus princípios, portanto nos anos 20, com as possibilidades de reformas que surgem dentro do ambiente escolar, passou-se a dar ênfase em regenerar pela educação (MARQUES, 1994). Portanto a escola tem, nesta visão, caráter homogeneizador, eliminando características indesejáveis, deixando o ensino em um segundo plano, como pode ser visto na tese de Almeida Junior (1922),

A educação higiênica se aproxima da educação moral: tem que iniciar-se dogmática. O aluno se fiará na ciência do mestre. Explique a este só o que puder ser compreendido, mas não adie os hábitos e conselhos cujos fundamentos estejam acima da inteligência infantil. Quando for possível virá a razão de ser. E si não vier, ficarão, em todo o caso, os hábitos. E os hábitos são quase tudo (ALMEIDA JÚNIOR, 1922, p.48).

Os preceitos higienistas buscavam então modelar as crianças, para torná-las homogêneas entre si, dentro do padrão proposto, entretanto, este modelo tinha caráter excludente, uma vez que consideravam certos indivíduos como indóceis e indomáveis, e, portanto, incapazes de serem moldados, também consideravam que as escolas deveriam ficar localizadas em locais afastados de cidades industriais e estabelecimentos de frequentados por pessoas de classe inferior, pois diferenças sociais e raciais eram percebidas como degenerescência ou doenças. Logo podemos resumir que a população pobre, negra, indígenas ou qualquer outra pessoa diferente do padrão desejado pelos higienistas tinham seu lugar pré-determinado às margens do ensino e deveriam se adequar e aceitar tais imposições, para não se tornarem parte dos indomáveis, deste modo observa que,

Nas escolas, engendrou-se um processo disciplinar cuja estratégia assentada na educação moral fazia emergir o mundo dos educandos para revesti-lo profilaticamente de hábitos sadios, realizando através da higienização normalizadora o controle dos trabalhadores e de seus filhos, tornando-os corpos dóceis, moldados para o processo industrial que se desenvolvia. Sim, porque a escola buscava ordenar espíritos e “corpos promíscuos”, advindos daqueles “cortiços infectos”, “de vida desregrada”, intentando metodicamente inculcá-lhes a disciplina moral e física (MARQUES, 1994, p.120).

Além de moldar os alunos, os planos dos higienistas pretendiam atingir, indiretamente, o entorno destes estudantes, utilizando estes indivíduos como seres transformadores do seu meio,

O contraste entre a escola e o lar, quando o lar é anti-higiênico, virá insistentemente á memória do aluno, e assim, a instalação escolar, pela sua simples força de presença irá repercutir nas condições sanitárias dos domicílios (ALMEIDA JÚNIOR, 1922, p. 49).

Ainda dentro desta influência realizada, indiretamente, no meio social do aluno, os eugenistas enxergaram uma forma de gerenciamento populacional e administrar a procriação dos tipos, tidos como doentes, através do controle da educação sexual e da persuasão para realização de casamentos eugênicos.

Como é possível perceber os conjuntos que estavam responsáveis pelos cuidados da higiene escolar, detinham grandes poderes e carregava consigo seus atributos morais, conseqüentemente possuía grande capacidade de intervenção social, tornando estes indivíduos em vigilantes da moral. Desta forma a vigilância sanitária examinava não somente aspectos relacionados com a higiene de fato, mas tornando-se, o que Marques (1994) denomina de uma polícia médica, em que a autoridade intervinha, fiscalizava e punia aqueles que não se adequavam ao padrão esperado.

Em 1916, houve um aumento na interação entre o corpo sanitarista e docente das escolas, passando estes a contribuírem no preenchimento de uma ficha antropopedagógica dos alunos, a qual avaliava atenção, Inteligência memória, aspectos físicos e psicológicos dos alunos, apesar da contribuição que a obtenção destes dados poderia ter sobre o desenvolvimento de técnicas para auxiliar o aluno como indivíduo único, estes métodos, mais uma vez, corroboraram para a eugeniização dos alunos, pois,

No “Livro de registros das fichas escolares e respectivas estatísticas”, eram lançadas todas as anotações e dados estatísticos da população escolar de cada localidade, que, organizados em coluna, possibilitavam que se tivesse acesso, por exemplo, às informações do tipo: influência do fator étnico sobre o desenvolvimento da raça. A higiene escolar tornava-se, assim, um aliado e tanto na tarefa de eugenizar a criança brasileira (MARQUES, 1994, p.115).

Em 1925 foi criada, no estado de São Paulo, a Inspetoria de Educação Sanitária e Centros de Saúde, com o intuito de auxiliar na transformação da sociedade através dos preceitos eugênicos, portanto foram selecionados mais educadores que outros profissionais relacionados a saúde, apontando preocupação com o poder de persuasão que estes profissionais continham para combater os hábitos inconsistentes com o padrão eugênico.

A nova organização dos serviços de saúde pública, estruturada na “educação sanitária do povo”, parece ter ampliado sobremaneira o horizonte de atuação da higiene e dos higienistas, em se tratando de estratégias de esquadramento das cidades e das populações. Isso porque não se trataria mais de investir principalmente na educação do escolar, na formação de hábitos sadios, mas se ampliaria esse horizonte conformando famílias, divulgando a ideia do casamento como um dever que garantiria a estruturação da sociedade investindo nas regras da procriação responsável (...) e criando uma rede de vigilância que abarcava o universo da vida dos cidadãos paulistanos, em que todos acabariam sendo “matriculados” (MARQUES, 1994, p.117).

Os conteúdos escolares eram revisados, trazendo ao ambiente escolar um novo padrão administrativo. Com a expansão da escola pública após a década de 1930, foram dominados pelos discursos eugênicos nos bairros mais pobres em defesa de discursos nacionalistas.

Na década de 1930, formou-se uma aliança entre educação e indústria, com base no pensamento das ciências aplicadas à eugenia. O objetivo era racionalizar a força de trabalho, tinha em comum uma visão do Brasil moderno, que seria aplicado o pensamento científico à organização da sociedade brasileira (2006, p. 33).

A discussão ao entorno de uma estátua encomendada para representar o futuro do povo brasileiro pelo ministro de Educação e Saúde, Gustavo Capanema, em 1938 pode parecer algo irrelevante para a população em um primeiro momento, entretanto a ideia do futuro do povo brasileiro que se tinha, na cabeça deste ministro, além de outras figuras importantes no cenário da educação e da pesquisa brasileira daquele momento, aponta, claramente, para uma ideia de eugeniização da população.

Sendo que a transformação da sociedade brasileira, que o ministro pretendia expor com a estátua, caminhava para um homem de maior cultura e educação e deveria ser representado por uma pessoa branca ou um modelo que tendesse para a “neutralidade” - “sem uma escolha por tipos raciais”. Pois como poderia uma estátua de uma pessoa fora dos padrões europeus, servir de ornamento para o, moderno, prédio que haviam acabado de erguer e representar o futuro do povo brasileiro? Para estas pessoas esta figura não era boa suficiente para demonstrar as virtudes desse povo, pois como Dávila (2006) aponta que,

Embora continuasse a haver polêmica sobre a natureza da negritude, da degeneração e da possibilidade de aperfeiçoamento racial, havia consenso sobre o significado e o valor da brancura – consenso que se expressava nas virtudes masculinas de virilidade, força e coragem, na “europeidade” e na concordância de que essa era a raça do futuro do Brasil (DÁVILA, 2006, p.50).

Gustavo Capanema tinha uma miscelânea de senhores que corroborava na construção de um novo Brasil nação, sendo eles juristas, médicos, cientistas, educadores da elite brasileira, nomes como Fernando de Azevedo, Oliveira Viana, Roquette Pinto, Rocha Vaz, que influenciavam o pensamento intelectual e científico brasileiro. Sendo que eles confiavam em um futuro branco do país e no papel da educação e da saúde pública em sua criação (2006, p. 50).

Havia inúmeras colaborações entre os programas desenvolvidas pelo Estado brasileiro com periódicos que eram considerados renomados pela ciência, que contribuíam com a elaboração de políticas de saúde e educação sanitária. Um exemplo foi o periódico 'O Brasil Médico' onde, teve propostas para a Assembleia Nacional Constituinte pelos membros da Comissão Brasileira de Eugenia, cujo presidente era o médico Renato Kehl, e havia vários senhores que escreviam em periódico conseguiram cargos técnicos e administrativos no governo brasileiro.

Stepan (2004) ressalta que a eugenia que no Brasil se desenvolve foi diferente dos modelos difundidos na Europa e Estados Unidos, além de seguir uma vertente diferente do pensamento biológico-científico foi considerado tênue onde suas maiores aspirações eram voltadas a saúde pública, como erradicação de doenças venéreas, educação com propostas para higiene pessoal e sexual, controle de casamentos e desestimular a natalidade entre pessoas pobres, negras indígenas, miscigenadas e doentes.

Compreendemos até o momento que os ideais eugênicos tinham como objetivo modelar os indivíduos, para torná-las homogêneas entre si, dentro do padrão proposto. Para isto, utilizaram um padrão e um modelo de metodologias excludentes, pois, consideravam certos indivíduos como indóceis e indomáveis, e, portanto, incapazes de serem moldados, portanto, as instituições de ensino deveriam ficar localizadas em locais afastados de cidades industriais e estabelecimentos de frequentados por pessoas de classe inferior, pois diferenças sociais e raciais eram percebidas como degenerescência ou doenças. De modo geral, é possível afirmar que as populações pobres, negras, indígenas tinham seu lugar pré-determinado às margens do ensino e deveriam se adequar e aceitar tais imposições.

No próximo capítulo vamos compreender a conjuntura para a criação da Lei Federal nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Para contextualizar a importância deste

capítulo trago como discussão a exclusão no sistema educacional brasileiro no que se refere à população negra. Assim, o que permeia a discussão são as lutas e reivindicações através de movimentos sociais para o desenvolvimento de políticas inclusivas onde diminua as desigualdades educacionais.

CAPÍTULO 2: EXCLUSÃO DA POPULAÇÃO NEGRA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Neste capítulo trabalharemos com o contexto histórico do surgimento da Lei Federal nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Partimos do pressuposto que as regulamentações se dão no âmbito do Estado, porém, é necessário ter em mente que as pressões exercidas pelos grupos excluídos socialmente, pressionaram para que fossem incluídos no âmbito educacional, para que se desenvolvessem políticas de reparação educacionais. Deste modo, consideraremos cada aspecto importante neste contexto reivindicatório.

É de suma importância ressaltar neste trabalho que todas e quaisquer transformações que ocorreram no âmbito do Estado, relacionadas às implementações de leis educacionais direcionadas a temática racial é fruto das lutas e reivindicações de movimentos sociais negros no Brasil. Deste modo, pode-se afirmar que não existe um movimento negro único, mas sim uma construção de movimentos organizados com objetivos definidos, cada qual em seu contexto histórico, político e social. Destarte, a pauta sobre a educação da população negra sempre foi preocupação a ser debatida de forma ampla, para que houvesse a inserção da dos negros nas instituições de ensino tanto da Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Podemos citar aqui para contextualização do assunto que está sendo debatida neste capítulo que, no século XIX, precisamente no ano de 1854 foi aprovada a Reforma Couto Ferraz com o decreto número 1331-A. Foram diretrizes traçadas que aprovaram uma reforma no ensino primário e secundário para a corte brasileira. Dado o contexto colonial da época, onde a educação era acessada por uma pequena parte da população, e, apesar da proposta de reforma, manteve-se o caráter excludente, pois em seu artigo 69 no parágrafo 3º proibia a matrículas de escravos com a justificativa de razões sociais.

Em consonância com o decreto 1331- A, posterior a isso, em 1878 foi aprovado o decreto de Leôncio de Carvalho 7031- A, que aceitava matrículas em cursos para homens no período noturno, e negando a escravos o acesso às salas de aulas.

Em suma, as escolas noturnas representaram, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 136).

Deste modo vemos como em um contexto de pré-abolição os decretos sancionados nas áreas educacionais corroboraram para reforçar a exclusão da população negra nos âmbitos educacionais, sendo assim, fruto de um processo histórico excludente e discriminatório.

De acordo com Gomes (2011, p. 134) [...] “articulação entre a educação escolar e os processos educativos que se dão fora da escola, nos movimentos sociais, nos processos políticos”, ou seja, o campo educacional tem se mostrado um campo de luta dos movimentos sociais, sendo assim, o movimento negro trata este campo como imprescindível para o combate ao racismo.

2.1 A IMPORTÂNCIA DAS LUTAS SOCIAIS PARA A EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO NEGRO PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DESMONTE DO PROJETO EUGÊNICO

Para situar historicamente, iremos utilizar dois recortes temporais que Domingues²¹ (2007), utiliza para estabelecer as organizações de espaços da população negra, e para tratar contemporaneamente sobre a atuação do movimento negro utilizaremos também das reflexões de Gomes²² (2011) Gonçalves e Silva²³ (2000), além de uma vasta bibliografia utilizada embasar para o nosso recorte no campo educacional. Pois, no século XX houve inúmeras tentativas para estabelecer uma educação plural e inclusiva, sendo combativas as práticas discriminatórias.

Domingues (2007) define a primeira fase do Movimento Negro como organização a partir da Proclamação da República em 1889 até 1937. A nova forma

²¹DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** *Tempo* [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. ISSN 1413-7704. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.

²²GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes.** *Política&Sociedade*, volume 10, Nº 18, p. 133-154, abril de 2011.

²³GONÇALVES, Luís Alberto & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e Educação.** Revista Brasileira de Educação, ANPED n.º 15. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

política que estava se organizando não trouxe modificações significativas para a população negra, a abolição havia ocorrido no ano anterior e todo este contexto político e social persiste em segregar com pensamento das políticas de branqueamento que mais para frente se consolidará no campo educacional.

Para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação (DOMINGUES, 2007 p.103).

O movimento mais expressivo no início do século XX, precisamente na década de 1930, foi a Frente Negra Brasileira²⁴ (FNB). Fazendo parte das primeiras organizações negras com que tinha reivindicações com caráter político para influência social para a população negra. No que tange o este trabalho, é importante ressaltar que [...] a educação foi colocada como condição número um da luta do “negro” contra a miséria, o “preconceito de cor” e a desorganização social (FERNANDES, 2008, p. 38, grifos do autor).

O seu alcance político disseminou os principais Estados Brasileiros, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, entre outros, e com um sistema organizacional sistemático com variadas atividades como a publicação de um jornal denominado ‘A voz da Raça’²⁵.

No período brasileiro conhecido com Estado Novo, precisamente em 1937 houve a dissolução da Frente Negra Brasileira. A segunda fase que é considerada das organizações do Movimento Negro vai de 1945 a 1964 que se dá a partir da Segunda República até a Ditadura Militar.

Das diversas instituições de afrodescendentes criadas pós Estado Novo destacaram-se: União dos Homens de Cor, Teatro Experimental do Negro, Centro de Cultura Negra, Cruzada Social e Cultural do Preto Brasileiro, Centro de Cultura Luiz Gama, Frente Negra Trabalhista [...]. Todos se preocuparam em debater e valorizar a cultura de origem africana, elevar a auto-estima das populações afrodescendentes e cuidar da educação destas (LUCINDO, 2014, p. 67).

²⁴ A Frente Negra Brasileira foi uma entidade afro-brasileira mais expressiva na primeira metade do século XX. Fundada em 1931, torna-se partido político em 1936, dissolvendo em 1937. Foi considerada a sucessora do centro cívico Palmares, de 1926. Ver também Domingues, Petrônio, A insurgência de ébano. A história da Frente Negra Brasileira (1931-1937), São Paulo, Tese de Doutorado, FFLCH-USP, 2005.

²⁵ Jornal do primeiro movimento político negro organizado no Brasil, a Frente Negra Brasileira.

Em relação aos debates promovidos pelos agrupamentos no que diz respeito à educação da população negra, o Teatro Experimental do Negro (TEN), que tinha como líder Abdias do Nascimento²⁶ e Guerreiro Ramos²⁷, foi uma organização mais expressiva na década de 1940, tendo um desempenho relevante na discussão referente à nova carta constitucional, em 1946, com a derrota da ditadura varguista.

Destaca-se com a organização do Teatro Experimental do Negro, a preocupação com a inserção da população negra no sistema educacional, e as elevadas taxas de analfabetismo, e no livro “O Genocídio do Negro Brasileiro” da edição de 1978, Abdias Nascimento elucida sobre o processo de luta pela bandeira da educação da população negra. Em primeiro momento, suas indagações eram reivindicações como

Que o Governo Brasileiro no espírito de preservar e ampliar a consciência histórica nos descendentes africanos da população do Brasil tome as seguintes medidas: [...] b) promova o ensino compulsório de História e da Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis da educação: elementar, secundária e superior [...] (NASCIMENTO, 1978, p. 34).

Além da luta pela educação o TEN propunha a criação de uma legislação antidiscriminatória para o Brasil, além de promover congressos e cursos para a população negra como de alfabetização, exposições artísticas e, também, podemos ressaltar a produção e publicação do jornal *O Quilombo*.

A visibilidade e relevância que o TEN apresentou no cenário político e social permaneceram até 1964, pois com a instauração da Ditadura Militar, foram reduzidas suas atividades até ser extinto em 1968. Porém, nem mesmo anterior a isso, os avanços foram para além de reivindicações políticas. De acordo com Domingues (2007), [...] “o movimento negro ficou praticamente abandonado por décadas, inclusive pelos setores políticos mais progressistas (p.111)”.

Na década de 1960, com a Ditadura Militar, houve um recuo dos movimentos negros e organizações, porém estes não desapareceram completamente, e durante o processo de redemocratização as entidades do movimento negro participaram de inúmeras discussões, como por exemplo,

²⁶ Fundou o Teatro Experimental do Negro (TEM), o Museu de Arte Negra (MAN) entre outros institutos. Foi poeta, escritor, professor universitário e político.

²⁷ Sociólogo e político brasileiro, fundador e líder do TEN.

Em 1986, houve a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte. Nela os representantes desejavam que na educação fosse incluída a história do Negro no Brasil e da África, que também a propaganda de preconceito da religião, de raça, cor ou classe fosse proibida. Ações estaduais e municipais também foram feitas, e alguns estados e cidades constituíram leis surgidas das reivindicações do Movimento Negro (LUCINDO, 2014, p. 69).

A reorganização política com as pautas antirracistas reapareceu na década de 1970, como salienta Costa (2006) o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU) coincide com o fortalecimento da frente social que lutava pela democracia, e era a expressão da coletividade negra, que se reorganizavam novamente com bandeiras de luta contra o racismo.

A bandeira educacional neste período das décadas de 1970-1980 buscava expor a situação de abandono pelo Estado e exclusão dos negros no sistema educacional, como destaca Gonçalves e Silva (2000), e deste modo,

Inicialmente, o próprio movimento negro gerou novas organizações, mais competentes para lidar com o tema da educação. Isto se explica, em parte, pelo aumento do número de militantes com qualificação em nível superior e médio. Passa-se a compreender melhor os mecanismos da exclusão e, por consequência, como combatê-los de forma mais eficiente (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 149-150).

Em novembro de 1995, os movimentos sociais negros realizaram a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e Vida, além de contarem com o apoio de outros movimentos sociais ligados a setores progressistas que assumiram um pacto para o combate ao racismo. Este acontecimento foi o de maior relevância que antecedeu a Lei Federal 10.639/2003, pois, trouxeram reivindicações em todos os âmbitos, inclusive educacionais, e entregou ao [...] “Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, exigindo uma posição do governo brasileiro diante da necessária superação do racismo” (GOMES, 2011, p.142), este documento versava uma análise da condição social, político e educacional da população negra.

Já nos primeiros anos do século XXI, em 2001, o debate sobre o combate ao racismo vem acalorado da “3º Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância”, ficou popularmente conhecida como conferência de Durban em 2001 na África do Sul sendo promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), onde colaborou com as discussões no Brasil sobre racismo e políticas de Ações Afirmativas, pois, mesmo

com as movimentações do Estado Brasileiro reconhecendo a discriminação e desigualdade racial, setores privados da sociedade negavam a elaborar medidas contra o racismo (LUCINDO, 2014, p. 70).

Como consequência das pressões do Movimento junto às resoluções da 3ª Conferência de Durban, que encaminhou orientações da ONU e UNESCO, é reconhecida no âmbito Estatal,

Programas próprios com o objetivo de agenciar políticas de valorização dos afro-brasileiros e nomeadamente formulou a Lei Federal 10.639/03 que orienta o ensino da História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana. O Parecer 003/2004, posteriormente elaborado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE - abarca adequadamente a influência do Movimento Negro na formulação da Lei 10.639/03 (CATEN, 2010, p.119).

É tido como significativo o aporte reivindicatório de lutas travadas que proporcionou ao MNU, pois, o movimento negro como um sujeito político [...] “tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra” (GOMES, 2011, p.137), e a partir disso, se teve estabelecido inúmeras disputas em não somente lutas pela não-exclusão da população negra no sistema educacional, mas sim por lutas a níveis de diretrizes, resoluções e leis relacionados a currículo escolar, materiais didáticos, formação de professores, consolidando através da Lei federal número 10.639/2003 inclusão da história da África e da Cultura Afro-brasileira e Africana, além de ações afirmativas no ensino superior. Deste modo, como ressaltado por Gonçalves e Silva (2000) “Como um dos lugares onde negro vive é a escola, ou seja, o sistema de ensino buscou-se orientar a ação de combate ao preconceito nesses ambientes (p. 150) ”.

Assim sendo, podemos concordar que as Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 são um conjunto de reivindicações para dar consistência de reparação junto ao âmbito educacional, que visa combater o racismo em suas várias faces que são reproduzidas na sociedade brasileira, conquistada junto aos movimentos sociais.

Junto a esta movimentação da Frente Negra Brasileira e ao TEN, o contexto educacional da primeira metade do século XX, passava por inúmeras reformas de cunho higienistas dominados por projetos eugênicos como vimos anteriormente.

Segundo Dávila (2006),

Os projetos eugênicos dos educadores surgiram entre as décadas de 1920 e 1940, a partir das campanhas de saúde e higiene pública das primeiras décadas do século. Os defensores da saúde e da higiene pública eram figuras inovadoras cujos projetos se opunham à crença

amplamente disseminada da degeneração racial dos indivíduos negros e mestiços. Essa ideia de degeneração combinava com o racismo científico europeu com os temores dos brancos brasileiros em relação a população africana (DAVILA, 2006, p. 57).

A expansão da educação pública no Brasil do século XX foi baseada neste conceito importado de degeneração da sociedade pela população marginalizada que era em sua maioria negra.

No ano de 2008 foi promulgada a Lei Federal nº 11.645/2008 que prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígena. Embora criada cinco anos depois da Lei nº 10.639/2003 entende-se que ambas observam as mesmas necessidades no ambiente escolar - o ensino da cultura e da história de povos subjugados pela europeização e etnocentrismo tanto em seus processos históricos quanto nos saberes que foram silenciados ao longo do tempo.

A lei prevê que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena sejam mais amplamente discutidos, tanto no ensino fundamental quanto médio, englobando redes públicas e privadas.

Como uma extensão da lei promulgada em 2003, os educadores teriam como meta, por meio desta nova versão, promover rompimento com problemas histórico-culturais, como as ideologias racistas e discriminatórias, julgamentos de valor e preconceitos, propagação de ideais de dominação, bem como auxiliar à preservação de patrimônios culturais materiais e imateriais que sejam concernentes às culturas indígenas do Brasil. A lei prevê que o conteúdo programático desenvolvido nestes padrões, permitiria uma melhor categorização da real formação étnico-cultural do povo brasileiro, visto que o Brasil é um país de ampla formação multicultural.

Neste ponto da dissertação cabe aqui uma justificativa em relação a pouca abrangência no que tange aos movimentos dos povos indígenas. Como fica claro, nosso recorte é bem mais aprofundado nas lutas do Movimento Negro, que serviu para contextualizar toda luta em torno da Lei 10.639/2003, assim a luta em relação à educação indígena não foi amplamente aprofundada e neste trabalho se faz o reconhecimento em relação a importância da luta indígena, e suas reivindicações pela educação, embora temos uma Lei Federal que também altera a LDB – veremos mais a frente todo o processo – a luta indígena tem em sua maioria outras reivindicações educacionais, como as escolas indígenas em seus territórios, a

questão territorial, a questão da valorização da sua língua, entre outras²⁸. Vemos um avanço e uma maior luta no Paraná para o acesso ao Ensino Superior, onde os indígenas poderão ter uma formação e voltar e trabalhar em/para sua tribo, em seu território, neste caso, o Vestibular Indígena²⁹.

Entretanto, a valorização da questão indígena é importante para uma educação plural, multicultural e étnica, gerando assim a maior diversidade em relação aos conteúdos trabalhados com os educandos para que compreendam a pluralidade como um todo.

Pressupõe também o estudo das lutas destes povos, que durante séculos na história da formação do país, foram dizimados, objetificados, colocados até mesmo como sendo patrimônios pertencentes às “raças” superiores. Ressaltar a luta e a resistência travadas por tais minorias seria essencial, na medida em que é imprescindível demonstrar a voz e a presença destes, não apenas como personagens sem ação, figurantes, ou meros espectadores das transformações e influências europeia num primeiro momento, e posteriormente, norte-americanas em seu território, mas como grupo ativo, organismo vivo e influenciador nas decisões e destinos de um patrimônio que também lhes pertence.

Embora tenha sido proposta mais tarde do que a própria lei que torna obrigatório o ensino da cultura Africana e Afro-brasileira, a lei que traz à tona os estudos indígenas, embora muito mais discreta em sua aplicação real em salas de aula, é tão importante quanto.

²⁸ Indicamos aqui para quem desperte o interesse na questão do acesso aos povos indígenas na educação superior, pesquisas que apontam resultados da política pública:

AMARAL, Wagner Roberto Do; Baibich-Faria, Tânia M.. **A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Impresso), v. 93, p. 818-835, 2012. Brasileira de Estudos Pedagógicos (Impresso), v. 93, p. 818-835, 2012.

CAPELO, M. R. C. ; AMARAL, Wagner Roberto Do . **Quando a Diferença faz a Diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina**. Educação & Linguagem, São Paulo, v. 1, n.1, p. 168-190, 2004.

AMARAL, Wagner Roberto Do; FRAGA, L. . **Educação escolar indígena no Brasil e no Paraná: constituição e articulação com o ensino superior**. In: Wagner Roberto do Amaral; Letícia Fraga; Isabel Cristina Rodrigues. (Org.). Universidade para indígenas: a experiência do Paraná. 1ed. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016, v. 1, p. 171-181.

SILVA, Edson. **Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008**. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Orgs.). Educação e diversidade: um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió, EDUFAL, 2015, p.161-180.

²⁹ O vestibular Indígena é uma política pública de acesso ao Ensino Superior por meio de um vestibular separado do convencional, visto que tem como suprir uma demanda de acesso à população indígena para o ingresso, e permanência a universidade.

A necessidade em discutir tais mudanças e a prática efetiva destes ensinamentos perpassa a grande preocupação de educadores que entendem que a escola pode ser o meio para socialização de saberes dos mais diversos, podendo quebrar a prática excludente e de perpetuação de discriminações. É necessário que todos os educandos possam se sentir incluído nos processos educacionais, tendo duas mais diversas realidades abarcadas e indo além do ambiente já conhecido por eles, para que possam perceber-se enquanto uma totalidade social dentro da diversidade cultural. Neste sentido, a real aplicação destas leis, com os conteúdos programáticos que elas exigem, vem da necessidade de promover uma educação transformadora do meio social, formando indivíduos que entendam seu papel deste processo, e que para, além disso, enxerguem também o papel do outro, do “diferente” na formação cultural, social, política, econômica, do país.

Retomando nossas questões de pesquisa: como essas leis foram tratadas pelas Equipes Multidisciplinares das escolas do Paraná? Buscamos os sentidos dessas ações e práticas por meio de entrevistas com professores envolvidos e apresentaremos no capítulo terceiro dessa dissertação.

Assim vimos que, com o surgimento de movimentos sociais que reivindicaram políticas públicas para incluir os negros e indígenas nos setores sociais, inclusive na educação básica, como contraproposta ao movimento eugenista e suas políticas segregacionistas.

Apesar das lutas travadas no âmbito político, cultural e educacional destes movimentos sociais, é possível até os dias atuais encontrar pensamentos racistas profundamente arraigados na educação brasileira, tornando necessárias políticas educacionais que proponham ações e práticas pedagógicas que tenha como objetivo à desconstrução da discriminação racial.

2.2 DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS E INDICADORES DA SITUAÇÃO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA COM RECORTE NO PARANÁ

Nessa seção, temos o intuito de mostrar as desigualdades educacionais entre a população branca e negra através dos dados pesquisamos no IBGE (2010; 2013; 2016), PNUD (2017), PNAD (2010; 2012; 2015a; 2015b), IPEA (2012; 2017).

Se fez necessário trazer estes dados comparativos, pois a desigualdade educacional brasileira é uma realidade que deve ser estudada, como já

contextualizamos neste trabalho, a população negra sofreu com a exclusão no ambiente escolar, assim, as políticas de inclusão, consolidadas por meio das Leis e trabalho ligados as Escolas, puderam trazer um novo cenário educacional.

Abaixo temos a tabela 1 mostra um panorama geral da população brasileira, apontando uma maioria da população pertencente à raça negra. Houve um aumento de aproximadamente três pontos percentuais entre os anos de 2009 e 2015. A tabela também mostra em relação a população no Estado do Paraná.

Tabela 1. População residente no Brasil (mil pessoas) por raças entre os anos de 2009 e 2015. Adaptada de Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA).

		2009					2011				
		Total	Branca	Preta	Parda	Indígena	Total	Branca	Preta	Parda	Indígena
Brasil	em milhares	193995	93623	13360	85620	430	197825	94572	16267	85089	794
Paraná	em milhares	10658	7602	308	2615	33	10844	7489	368	2854	18
Brasil	%	100	48.26	6.89	44.14	0.22	100	47.81	8.22	43.01	0.4
Paraná	%	100	71.32	2.89	24.54	0.31	100	69.06	3.39	26.32	0.17
		2012					2013				
		Total	Branca	Preta	Parda	Indígena	Total	Branca	Preta	Parda	Indígena
Brasil	em milhares	199689	92415	15862	89777	597	201467	93202	16057	90567	689
Paraná	em milhares	10935	7512	347	1922	16	11022	7456	336	3089	17
Brasil	%	100	46.28	7.94	44.96	0.3	100	46.26	7.97	44.95	0.34
Paraná	%	100	68.7	3.17	26.73	0.14	100	67.65	3.05	28.03	0.15
		2014					2015				
		Total	Branca	Preta	Parda	Indígena	Total	Branca	Preta	Parda	Indígena
Brasil	em milhares	203191	92406	17430	91531	820	204860	92636	18153	92310	789
Paraná	em milhares	11105	7494	389	3075	22	11187	7613	380	3050	15
Brasil	%	100	45.58	8.58	45.05	0.4	100	45.22	8.86	45.06	0.38
Paraná	%	100	67.48	3.5	27.69	0.2	100	68.06	3.4	27.26	0.14

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2010 – 2016).

Como podemos observar a figura 1 abaixo, representa a taxa de analfabetismo no Brasil com idades acima de 15 anos, ela aponta que uma significativa parcela não recebeu uma instrução mínima, o que corrobora com a questão do acesso as instituições de ensino da educação básica, reforça a nossa premissa de desigualdades estruturais para a população negra.

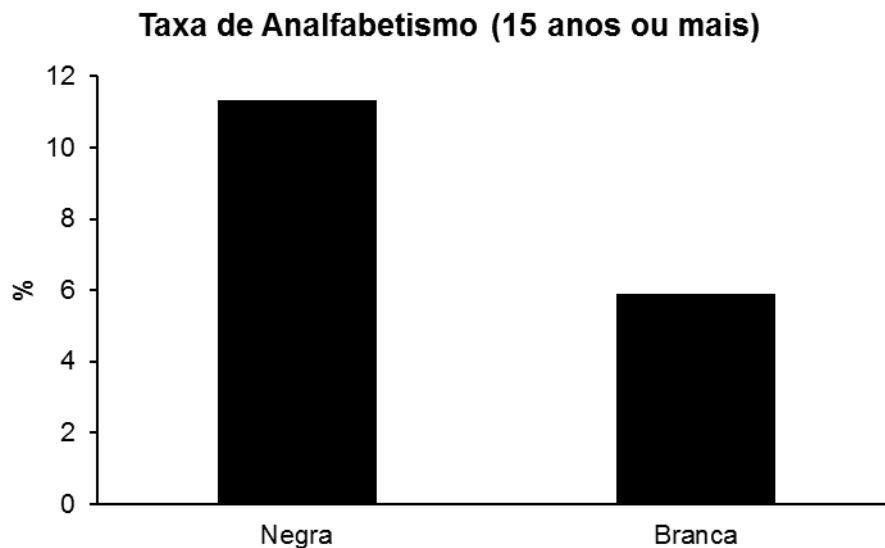


Figura 1. Taxa de Analfabetismo por raça, de pessoas com idade superior a 15 anos.

Fonte: PNAD/IBGE e adaptado de CASTRO (2010), p. 11.

A taxa de analfabetismo no Brasil segundo raça e faixa etária, demonstra que em gerações anteriores o acesso à educação básica pela população negra era mais precário que atualmente, como indica a um aumento na diferença entre as taxas de analfabetismo de negros e brancos conforme avança a faixa etária como observamos na figura 2.

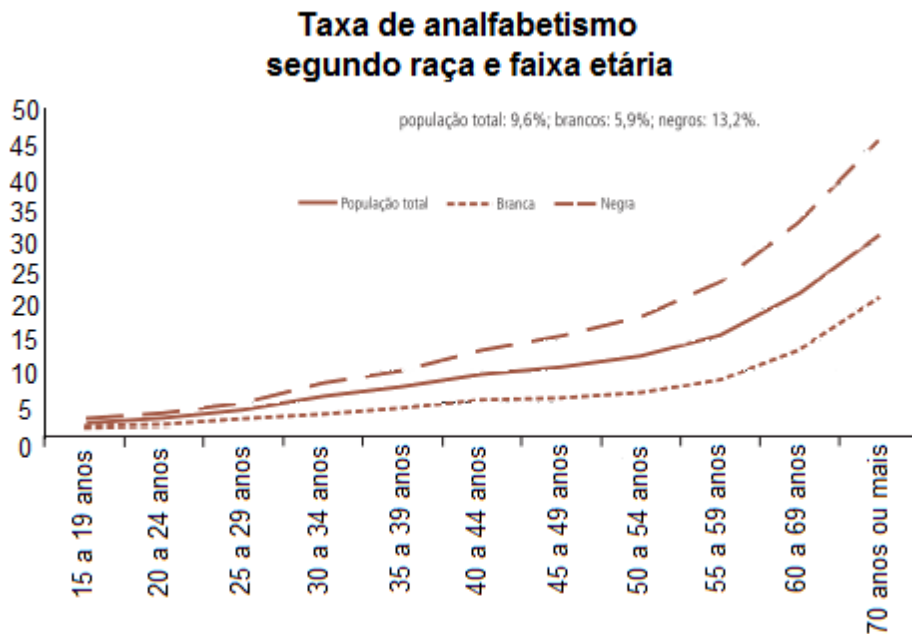


Figura 2. Taxa de analfabetismo no Brasil, segundo raça e faixa etária.

Fonte: IBGE/Censo 2010 e adaptado de SILVA, 2013, p.18.

Já na figura 3, temos a média de anos de estudos por raça, de pessoas com 15 anos ou mais, onde aponta que mesmo quando a população negra tem acesso à educação, vários fatores influenciam para que estas pessoas estudem menos tempo na escola, quando comparados com a população branca, chegando a ser apenas cerca de 80% do tempo que indivíduos de raças não-negras permanecem no ensino formal, como na podemos ver na figura 4. Esses fatores podem ser trabalho, falta de acesso à educação básica, violência, entre outros.

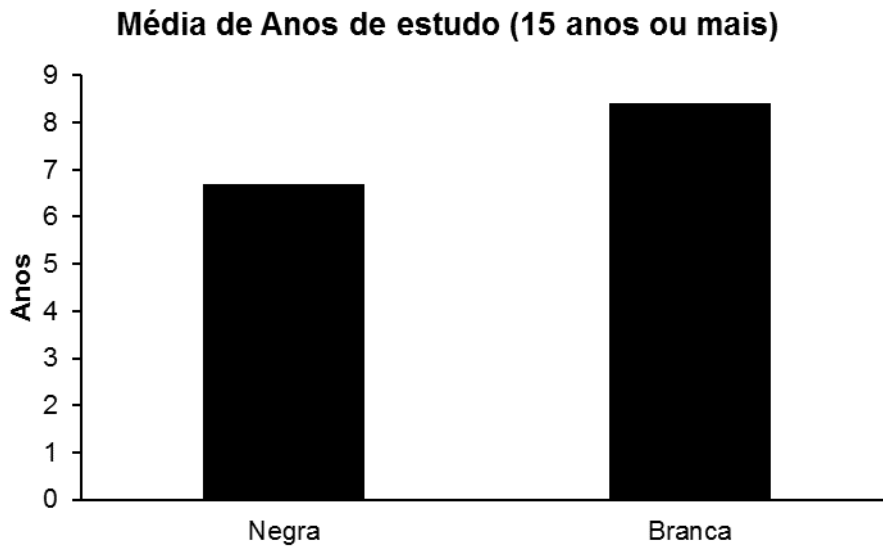


Figura 3. Média de anos de estudo por raça, de pessoas com idade superior a 15 anos.

Fonte: PNAD/IBGE e adaptado de CASTRO (2010), p.6 .

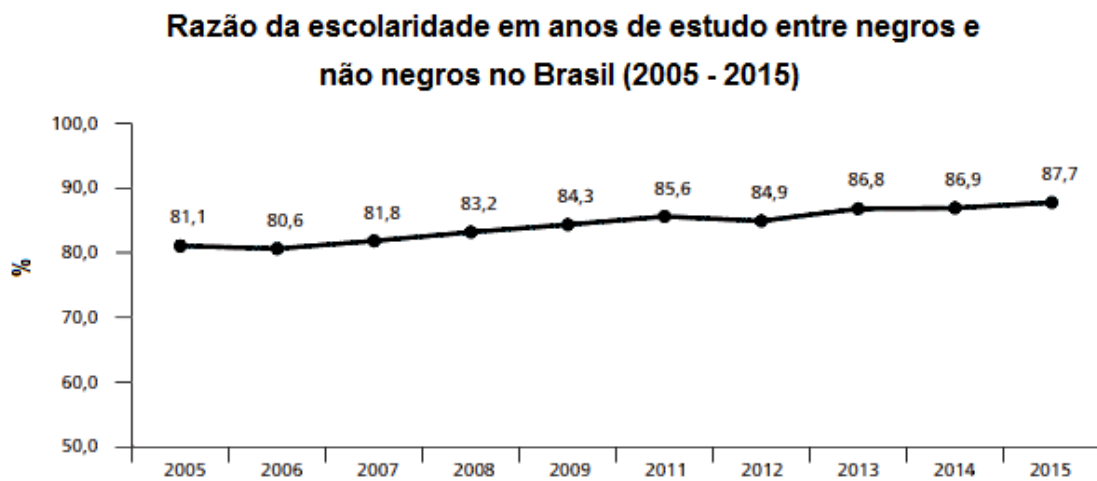


Figura 4. Razão da escolaridade em anos de estudo, entre negros e não negros no Brasil, entre os anos de 2005 e 2015.

Fonte: PNAD/IBGE e adaptado de IPEA (2017), p.24.

Já na figura 5, temos a relação entre frequência escolar líquida entre os anos de 2000 e 2010, representa a porcentagem da população que estava estudando em séries adequadas sem distorção de idade-série, ela aponta melhora no acesso, na permanência e no desenvolvimento no ensino da população negra, onde temos um aumento expressivo de estudantes no ensino médio.

Todavia, ainda sim a queda na porcentagem do ensino fundamental para o médio, apontando que ainda é mais difícil a permanência da população negra na educação básica conforme avança a idade, bem como pode ser resultado das taxas de distorções idade-série o que demonstra que há uma maioria que não estão nas series em idade adequada.

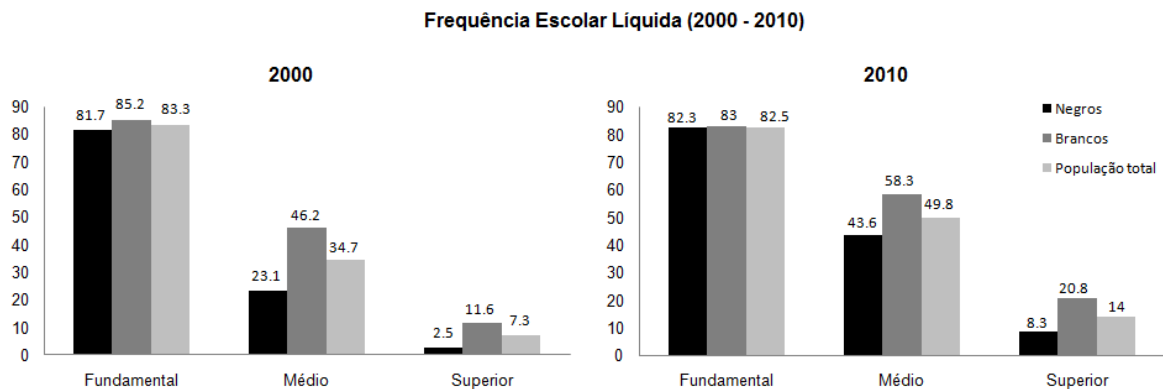


Figura 5. Porcentagem por raça de alunos matriculados nos diferentes níveis de educação na idade correspondente a faixa etária regular dos cursos (Frequência escolar líquida) no Brasil, comparando os anos de 2000 e 2010.

Fonte: IBGE/Censos 2000 e 2010 e adaptado de SILVA (2013), p.19.

Já os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - (PNUD) divulgados em 2017 (tabela 2), corroboram com os apresentados anteriormente em sobre o atraso de acesso em porcentagem em questão de faixa etária e raça, podemos observar um atraso de 10 anos em relação a acesso e permanência na educação básica nível fundamental. E se pensarmos em nível médio há uma disparidade nos dados mostrados pelos gráficos representados nas figuras 6 e 7, apontando que no ano de 2014 a população negra atingiu os níveis de escolaridades da população branca referente ao ano de 2001.

Tabela 2. Porcentagem da população por raça e faixa etária, segundo o desenvolvimento do Ensino fundamental. Adaptado de PNUD; IPEA; FJP (2017).

Cor	Ano	Pessoas com 18 anos ou mais com Ensino Fundamental Completo (%)	Pessoas com idade entre 11 e 13 anos nos anos finais do Ensino Fundamental (%)	
Cor	Negra	2000	30.22	47.70
	Branca	2000	47.28	70.38
	Negra	2010	47.78	85.39
	Branca	2010	62.14	91.51

Fonte: PNUD; IPEA; FJP (2017), p. 15.

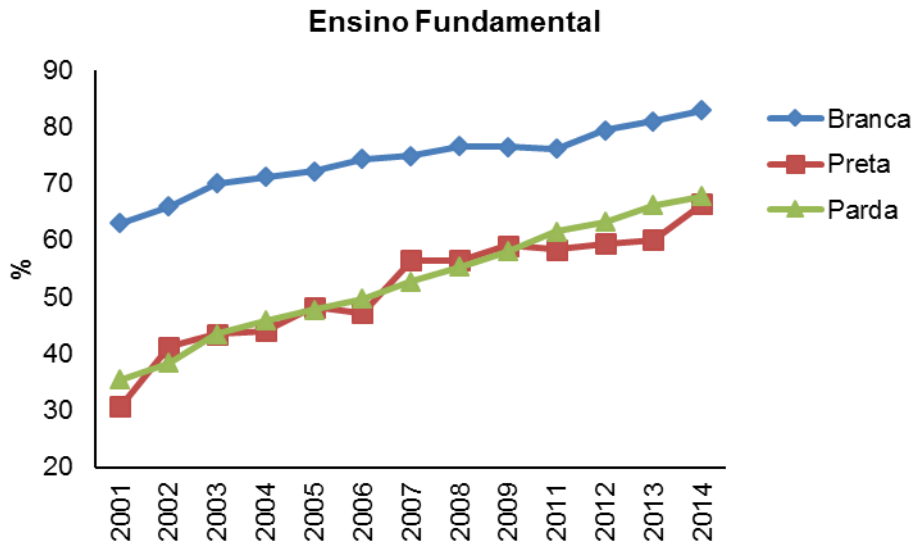


Figura 6. Porcentagem de alunos que concluíram o Ensino Fundamental até os 16 anos, por cor, entre os anos de 2001 e 2014.

Fonte de dados PNAD (2015 B), disponível em <https://educacao.estadao.com.br/blogs/educacao-e-etc/a-desigualdade-entre-negros-e-brancos-tambem-esta-na-educacao/>

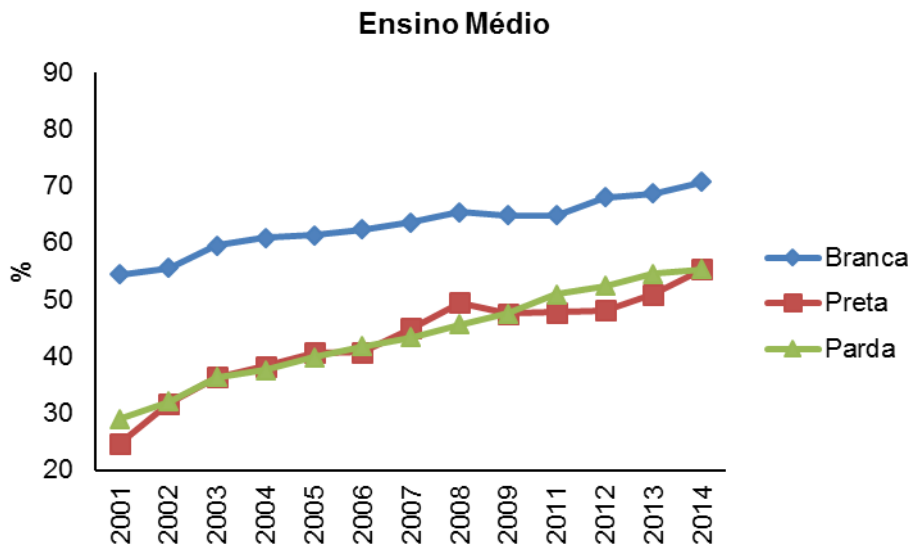


Figura 7. Taxa líquida de matrícula de jovens com idade entre 15 e 17 anos matriculada no Ensino Médio, entre os anos de 2001 e 2014.

Fonte de dados PNAD (2015 B), disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/educacao-e-etc/a-desigualdade-entre-negros-e-brancos-tambem-esta-na-educacao/>

Vemos que há poucos avanços significativos de acesso à educação para a população negra, entretanto não podemos deixar de pensar que há uma série de políticas que estão sendo implementadas nas décadas de 1990 e 2000 que reflete

um significativo movimento nos dados educacionais, porém a disparidade educacional ainda é expressiva.

A tabela 3 abaixo reforça que em 2009, ainda há uma grande distinção na educação entre jovens negros e brancos.

Tabela 3. Distribuição da população segundo cor ou raça, faixa etária e condição escolar. Adaptado de IPEA (2012).

Categorias		Faixa etária					
		15 a 17 anos (%)		18 a 24 anos (%)		25 a 29 anos (%)	
		Negros	Branco	Negros	Branco	Negros	Branco
Analfabetos		1.86	0.93	2.95	1.2	5.13	1.93
Frequente	Frequente o ensino fundamental	38.95	24.85	4.78	2.11	2.01	0.82
a escola	Frequente o ensino médio	43.79	60.78	13.13	10.51	2.81	1.83
	Estão fora da escola	14.97	12.43	70.68	64.47	84.09	84.78
	Sem instrução	0.58	0.3	1.13	0.56	1.49	0.89
	Ensino fundamental incompleto	9.98	5.95	19.6	10.09	25.48	14.62
Não	Ensino fundamental completo	1.99	2.72	8.49	6.81	8.82	7.66
freq	Ensino médio incompleto	0.02	0	0.79	1.93	1.47	3.09
uentam a	Ensino médio completo	-	-	1.43	4.53	5.72	
escola							

Fonte: IBGE (2009), adaptado de IPEA 2012, p. 324.

Quando comparamos o estado Paraná com a média brasileira, é possível observar a mesma tendência de uma alta taxa de escolarização para pessoas em idade escolar relativas ao ensino fundamental, e uma progressiva queda dessa escolarização, quando atingem idade referente ao ensino médio (Fig 8).

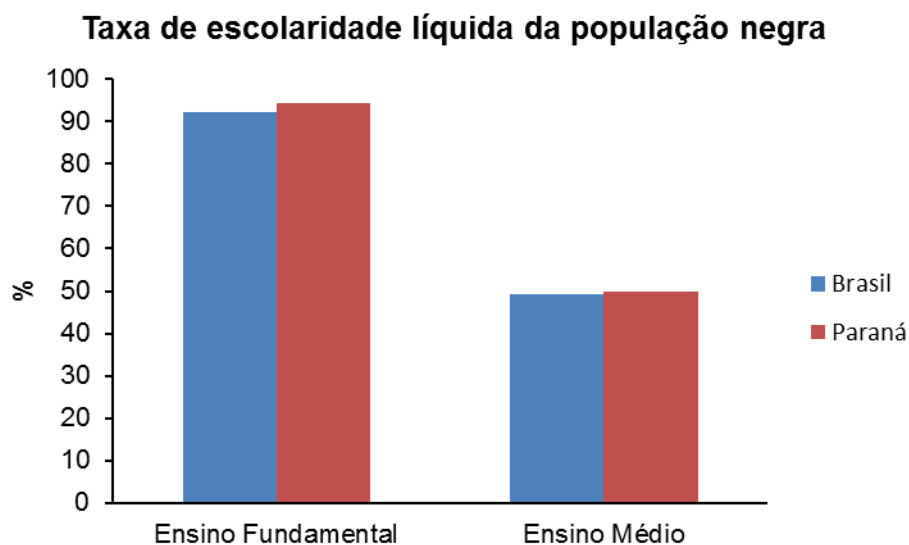


Figura 8. Comparativo das taxas de escolaridade líquida da população negra, entre média brasileira e paranaense.

Fonte de dados: Plano Estadual de Educação do Paraná: 2015 – 2025 (2015) e PNAD (2015 A).

Os dados de cobertura escolar como vemos na figura 9, apontam que as redes escolares responsáveis pelo ensino fundamental são mais efetivas no amparo da população, e quando comparados às redes de ensino médio, principalmente para população negra. Este fato é, não isoladamente, um dos fatores para a evasão escolar de alunos negros, bem como atrapalha o rendimento daqueles que ainda frequentam a escola.

Estas conjecturas são corroboradas por dados como a frequência líquida de crianças e jovens. Na figura 10, é possível observar evolução nos dados da população negra, entretanto, a distinção entre esta população e a população branca é bastante evidente, principalmente no ensino médio, demonstrando que ou estes alunos não obtiveram resultados satisfatórios nos anos anteriores e permanecem no ensino médio, mesmo fora da idade considerada adequada, ou evadiram do sistema de ensino.

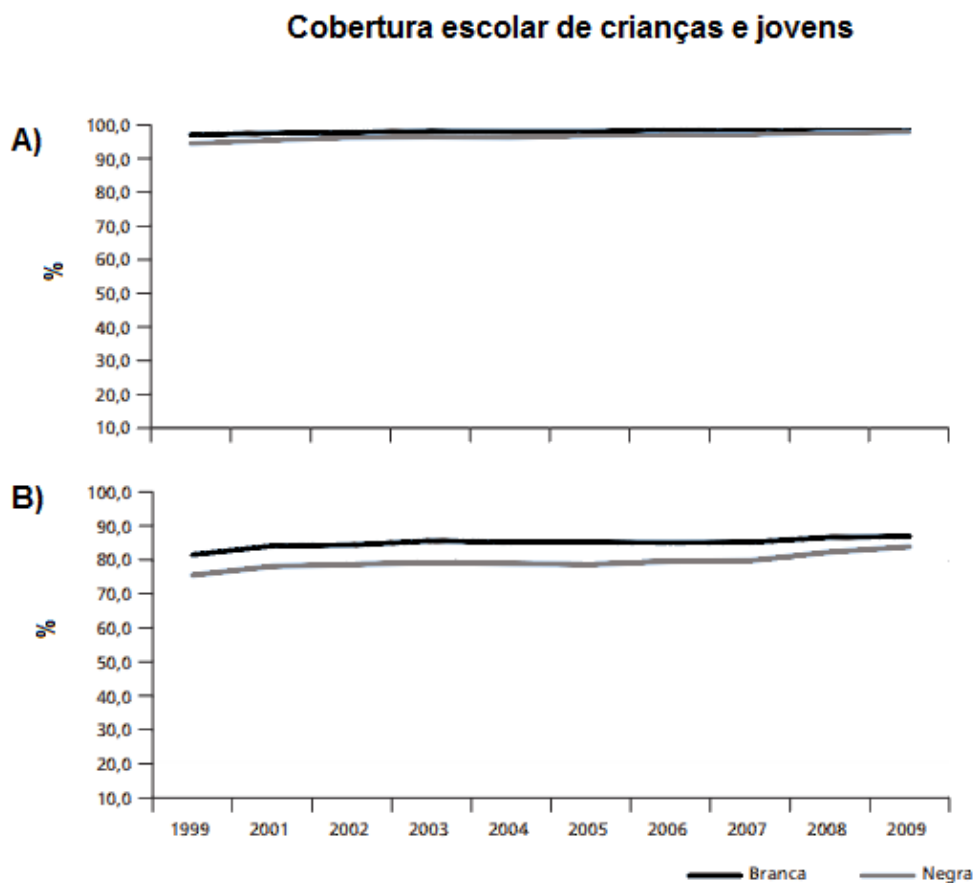


Figura 9. Cobertura escolar de crianças e jovens, com base na cor e faixa etária. A) Entre 7 e 14 anos, B) Entre 15 e 17 anos.

Fonte: PNAD/IBGE e adaptado de SILVA (2012), p.73.

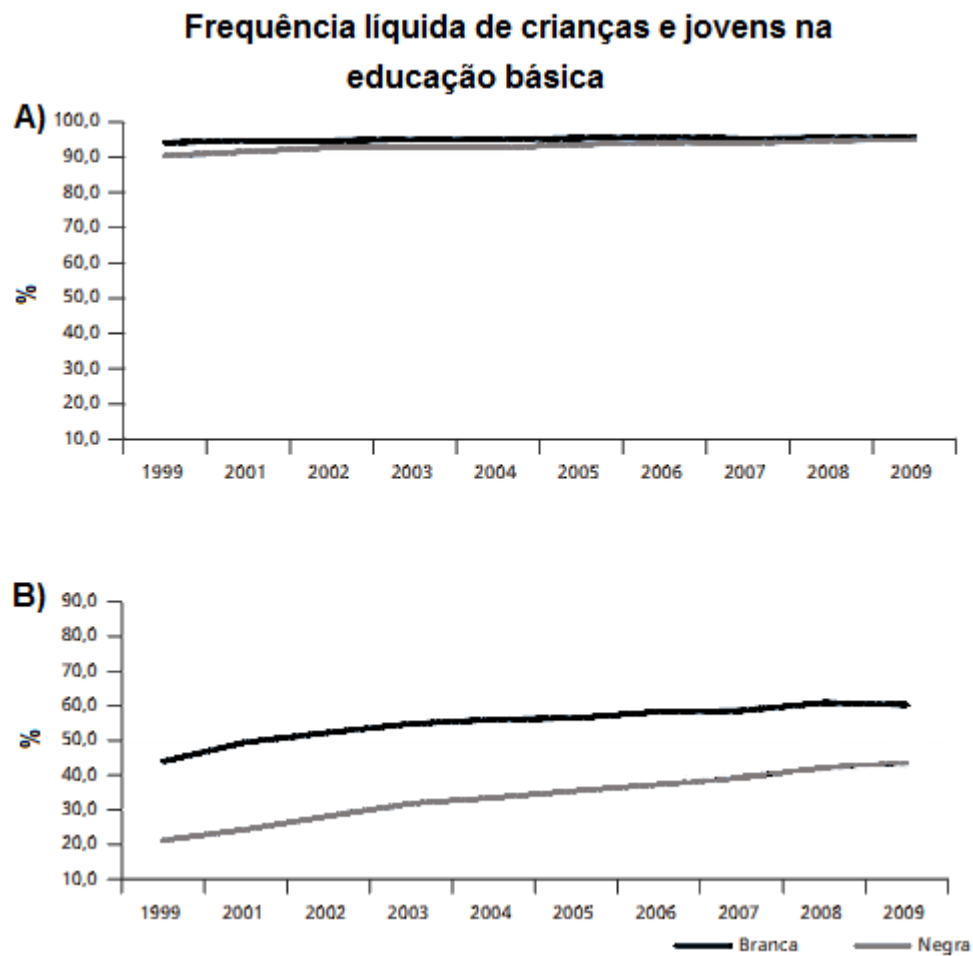


Figura 10. Frequência escola líquida de crianças e jovens, com base na cor nível de escolaridade. A) Ensino fundamental, B) Ensino médio.

Fonte: PNAD/IBGE e adaptado de SILVA (2012), p.75.

Na figura 11, é possível observar a distribuição percentual da população na faixa etária de 18 a 29 anos e os resultados observados são frutos da desigualdade no ensino de pessoas negras e não-negra. Há um alto índice registrado no ano de 2015 que 45% dos negros na idade referida não possuem ensino médio, enquanto aproximadamente 30% dos não-negros não possuem tal nível de escolaridade. Como já observado anteriormente, isto pode ser resultado da menor cobertura de ensino encontrada por esses indivíduos.

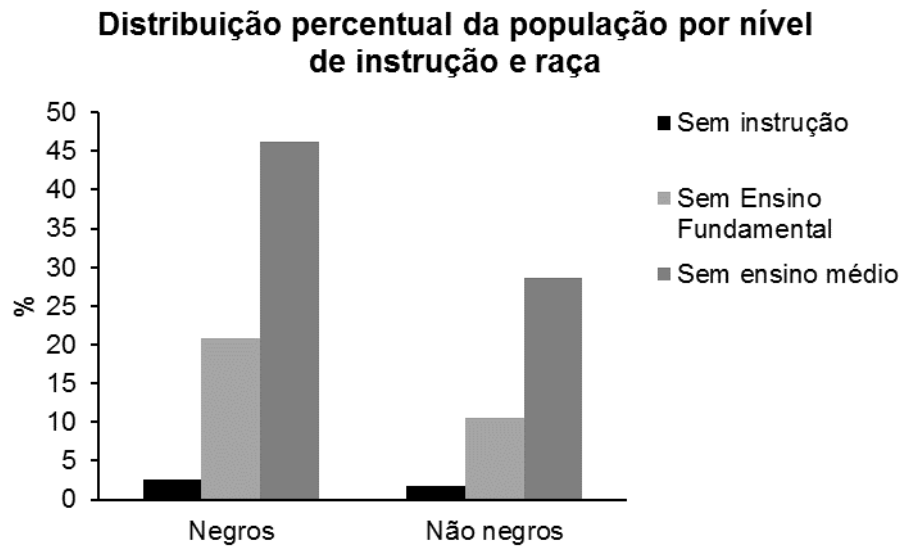


Figura 11. Distribuição percentual da população de 18 a 29 anos segundo nível de instrução e raça. Brasil, 2015.

Fonte: PNAD/INGE e adaptado de IPEA (2017), p.26.

Esta desigualdade entre as populações negra e branca fica evidente quando analisamos o desenvolvimento do IDHM da Educação (figura 12), no qual há uma grande diferença entre as estas duas populações, e, novamente, é perceptível que há um atraso de uma década dos negros em relação aos brancos, apesar da redução dessa diferença entre os anos 2000 e 2010, reforçando a necessidade de criar práticas e metodologias de ensino que visem tornar o ensino igualitário.

Quando realizamos o recorte no Paraná, observamos a mesma tendência encontrada para o Brasil, entretanto a redução da diferença entre as raças no período entre 2000 e 2010, apresentou-se de maneira menor que a média brasileira.

Para o município de Londrina não foi possível observar o desenvolvimento do IDHM, pela ausência de dados em 2000, entretanto, nota-se que, apesar de possuir índices mais elevados que a média brasileira e paranaense, a diferença entre as raças é bastante semelhante àquelas encontradas em nível nacional e estadual.

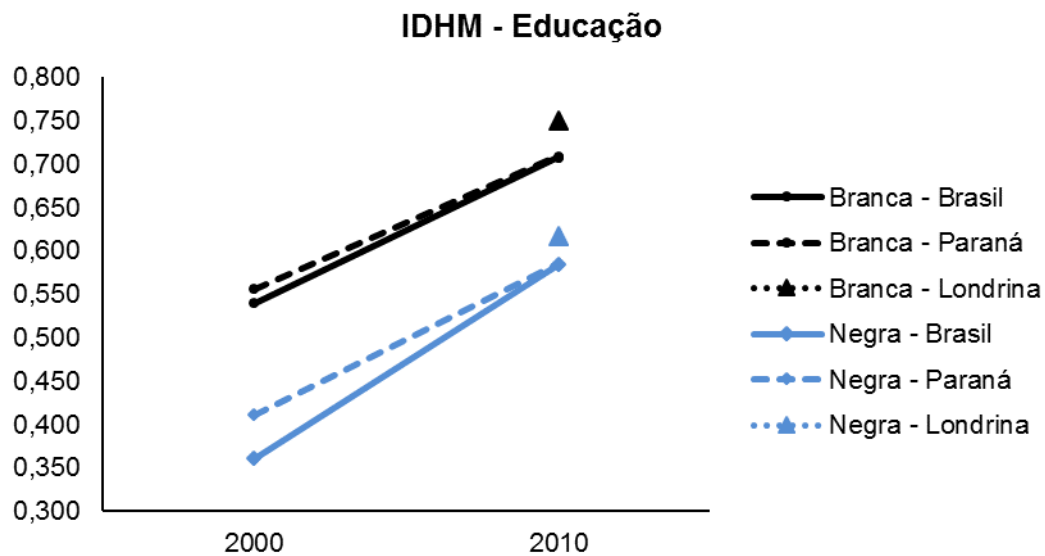


Figura 12. Comparativo do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) entre: Brasil x Paraná X Londrina.

Fonte de dados: PNUD/IPEA/FJP, disponibilizado por Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

Assim, observamos que a população negra sofre consideravelmente um atraso educacional. Quando observamos a população mais velha (40 anos ou mais), constatamos que o não acesso a educação é mais acentuado que as gerações mais atuais, porém, ainda há um déficit educacional no que tange a acesso e permanência.

Deste modo, apontamos que o desenvolvimento de políticas públicas para promoção da educação de pessoas negras torna-se fundamental para que esses dados sejam equiparados na realidade social brasileira, assim promover uma educação igualitária no acesso e permanência para a população que está a margem do sistema educacional.

2.3 LEIS FEDERAIS Nº 10.639/2003 E 11.645/2008: APONTAMENTOS E CONSIDERAÇÕES

Optamos por dar ênfase em um desenvolvimento a partir das legislações promulgadas após a Lei 10.639/2003 enfatizando a educação como um direito social, em um período posterior a Constituição Federal de 1988, sendo que havia inúmeros esforços para garantir uma educação inclusiva. Temos em 1990 a

promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, e posterior a própria LDB 9394/1996.

Em termos constitucionais, somente para situar, a Constituição Federal em seu artigo 5º inciso primeiro, diz referente a igualdade de condições para os cidadãos³⁰, sendo, “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, [...] garantindo-se aos brasileiros a inviolabilidade do direito à igualdade” (BRASIL, 1988).

É necessário colocar essas partes constitucionais para situar que no contexto da década de 1990 havia um imaginário de construção democrática do país e como vimos anteriormente as pressões dos vários movimentos sociais, inclusive o movimento negro, abriu para o debate de um Brasil mais igualitário e no que tange a educação com acesso as minorias que até aquele momento foi excluído sistematicamente.

No final das décadas de 1980 e 1990, a construção histórica por parte dos movimentos sociais negros, e suas reivindicações para uma educação igualitária, inclusiva e antirracista, cresce também em outros movimentos sociais, organizações não-governamentais, uma preocupação com a educação do século XIX, visto que o abismo social está cada vez maior e a educação pode ser um dos meios para se alterar o cenário desigual.

Então no ano de 2003, há a primeira alteração significativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394/1996 após a sua promulgação, sendo está considerada um marco para a democracia Brasileira³¹.

Essa nova alteração é conhecida como a Lei Federal número 10.639/2003 que trata sobre a obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Suas alterações são as seguintes,

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

³⁰Este termo é usado a partir do viés do conceito de cidadania, que abrange direitos sociais e civis. Para aprofundamento ler: Manzini-Covre, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2003. Pinsky, Jaime; Pinsky, Carla Bassanezi. (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

³¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 9394/1996, tem como objetivo regulamentar o sistema educacional brasileiro, tanto público quanto privado. Sua sanção se deu para regulamentar todos os níveis educacionais. A LDB de 9395 de 1996 traz consigo a busca de uma educação mais igualitária e democrática, pois havia menos de dez anos que fora promulgada a nova constituição federal.

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 Brasileira.

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

Esses novos artigos incluídos em um documento federal que tem abrangência em todo território nacional, traz consigo uma pequena vitória para os movimentos sociais negros entre outros que lutam pela educação, é considerada um marco de transformação, dando respaldo a novas reivindicações.

Cinco anos após a Lei 10.639/2003, entra em vigor uma nova alteração da LDB, incluindo um novo grupo étnico, sendo a História e cultura dos Povos indígenas conhecida como Lei federal número 11.645/2008, a nova alteração preza por,

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Destarte, a alteração de LDB para a Lei Federal 10.639/2003 traz progressos na área educacional, social, cultural e econômico, visto que reverbera em todos os âmbitos da sociedade. Além disso, é por meio do Estado – âmbito constitucional - que se dá essa transformação, com uma proposta de uma educação mais inclusiva e com uma pluralidade de sujeitos, desmontando o projeto eugênico que dominou por tanto tempo as políticas educacionais, e ainda há resquícios nas estruturas da educação brasileira.

Então, neste contexto de transformações por leis, sabe-se que somente isto não há garantia de implementação e efetivação das propostas inclusivas. É a partir disso que surge todo um trabalho para que a Lei seja concretizada e trabalhada, e já

adiantamos aqui alguns dos desafios, como a formação dos professores nestes conteúdos novos, a resistência de setores conservadores da sociedade, além das práticas pedagógicas novas que deveriam ser desenvolvidas pensando a partir da diversidade.

Em 2004, foi elaborado o Parecer 003/04, que regulamenta a implementação da lei 10.639/2003, esse parecer tinha como objetivo suscitar debates acerca da temática da Educação para as Relações Étnico-raciais. Tal parecer apresenta uma resposta as demandas históricas da comunidade negra, e que através dele regulamenta políticas de ações afirmativas e de valorização a cultura afro-brasileira e africana. A regulação curricular busca o combate as discriminações e racismo que tem um único alvo a população negra.

Deste modo, a criação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” - DCNERER (2004) é o direcionamento do que deve ser trabalhado como conteúdo programático. Anterior a isso temos, a criação da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pelo Ministério da Educação (MEC) na gestão do governo Lula³². Deste modo, o DCNERER explicita que,

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais (BRASIL, 2004 p. 13).

Segundo Gomes (2012), a implementação de leis no campo educacional é dependente de um conjunto de condições, pois se trata de ações que são forjadas no campo da vida social, sendo a herança escravocrata, e o desenvolvimento educacional brasileiro ainda tem resquícios ditatoriais. Deste modo, não se pode desconsiderar que a escola enquanto instituição é um espaço de reprodução do racismo, as diversidades encontram encaixes para seu pleno reconhecimento.

³² No ano de 2016, houve boatos sobre a extinção da SECAD pelo atual governo interino de Michel Temer com articulações com a bancada evangélica – que representa os interesses do conservadorismo no Brasil, além de apoiar projetos retrógrados como ‘Escola Sem Partido’, que veem dominando os Planos Municipais de Educação, porém com pressões dos movimentos sociais houve um esclarecimento de que eram boatos.

Dadas as ações efetivas que se teve para uma educação antirracista, segundo Gomes (2012),

Todos esses dispositivos legais entram em confronto direto com o imaginário e as práticas de racismo e com o mito da democracia racial extremamente arraigado no bojo do processo de escolarização e no imaginário de profissionais da educação em todos os níveis da educação brasileira (GOMES, 2012, p.24).

Desta maneira, para a superação das discriminações no campo escolar, e não somente, a adoção da Lei que se dá baseada em uma concreta ação pedagógica, e também em uma perspectiva emancipatória, que enfatize a população marginalizada. Pois, as mudanças dizem respeito ao reconhecimento da educação, sobretudo a escolar, como um direito de todos e, por conseguinte, da população negra (GOMES, 2012, p.24). Portanto as políticas educacionais devem estar voltadas para as diversidades étnico-raciais, sendo desenvolvidas como ações políticas e pedagógicas.

Deste modo, em 2013, foi instituído o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que trata-se de um documento que tem como objetivo a [...] “institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004” (BRASIL, 2013, p. 16).

Em grande parte, o Plano Nacional é mais um direcionamento para auxiliar os gestores, coordenadores, professores, e todos os envolvidos na construção do processo educacional, é “um documento pedagógico que possa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008” (BRASIL, 2013, p. 16).

2.4 EQUIPES MULTIDICPILINARES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ

No Estado do Paraná, em 2006 ocorreu uma Deliberação Estadual 04/06, que em seu artigo segundo o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição de Ensino deverá organizar os conteúdos de todas as disciplinas obrigatoriamente contemple a História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena. Sendo

importante destacar que esses conteúdos não devem ser trabalhados de forma esporádica ou em forma de projetos, mas em todas as disciplinas.

Em 2009 a SEPPIR³³ (Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial), desenvolveu o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, essa parceria se deu com as instancias federais, estaduais e municipais, que o principal objetivo era a luta por uma educação antirracista no Brasil. A recomendação direciona que o tema étnico-racial seja incluído para além do Projeto Político-Pedagógico, sendo criado curso de formação de professores, e desenvolvido de materiais didáticos.

A importância dos desdobramentos da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, em forma dos pareceres e do Plano Nacional das Diretrizes, tratam da construção de estratégias, pois somente a criação da lei, não garante a sua total aplicação, e também podemos observar que os cursos de licenciaturas, em sua totalidade, são carentes dessas temáticas, logo os professores que estão nas salas de aula, não têm formação suficiente em relação aos temas étnico-raciais, para transmitir aos alunos.

As escolas no Paraná contam com as Equipes Multidisciplinares, sendo a legislação que ampara: Artigo 26A da LDB, Lei nº 9394/96, pela Deliberação nº 04/06 CEE/PR, pela Instrução nº 017/06 SUED/SEED, pela Resolução nº 3399/10 SUED/SEED e a Instrução nº 010/10 SUED/SEED.

As Equipes Multidisciplinares devem articular corpo docente e toda a comunidade escolar das instituições de educação básica no Paraná e tem como um dos objetivos o combate ao racismo. E suas ações pedagógicas visam desenvolver estratégias que vão de encontro com a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, e seus desdobramentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Segundo Gomes (2012), a implementação de leis no campo educacional é dependente de um conjunto de condições, pois se trata de ações que são forjadas no campo da vida social, sendo a herança escravocrata, e o desenvolvimento

³³ A SEPPIR é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. No planejamento governamental, à pauta da inclusão social foi incorporada a dimensão Étnico-racial e, ao mesmo tempo, a meta da diminuição das desigualdades raciais como um dos desafios de gestão (BRASIL, 2009, p.19).

educacional brasileiro ainda tem resquícios ditatoriais. Deste modo, não se pode desconsiderar que a escola enquanto instituição é um espaço de reprodução do racismo, as diversidades encontram encaixos para seu pleno reconhecimento.

Dadas as ações efetivas que se teve para uma educação antirracista, segundo Gomes (2012),

Todos esses dispositivos legais entram em confronto direto com o imaginário e as práticas de racismo e com o mito da democracia racial extremamente arraigado no bojo do processo de escolarização e no imaginário de profissionais da educação em todos os níveis da educação brasileira (GOMES, 2012, p.24).

Desta maneira, para a superação das discriminações no campo escolar, e não somente, a adoção da Lei se dá baseada em uma concreta ação pedagógica, e também em uma perspectiva emancipatória, que enfatize a população negra. Pois segundo Gomes (2012), a transformação diz respeito ao reconhecimento da educação, sobretudo a escolar, como um direito de todos e, por conseguinte, da população negra (p.24). Portanto as políticas educacionais devem estar voltadas para as diversidades étnico-raciais, sendo ações políticas e pedagógicas.

A partir da implementação da Lei 10.639/2003, já havia uma ciência que de o alcance da lei dependeria de uma série de variáveis, a primeira é de que deveria haver uma relação entre os entes federativos - municípios, estados, união e Distrito Federal. Isso também se aplica as DCNERER. Por isso que o Plano Nacional direciona a dar maiores subsídios e orientações. Para que seja incluso no Projeto Político-Pedagógico das escolas, já tem uma série de ressalvas em relação a do

O domínio conceitual do que está expresso nas DCNERER, a regulamentação da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar (BRASIL, 2013, p. 26).

Deste modo, os objetivos direcionados a articulação entre DCNERER, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o Plano nacional direciona aos Governos Estaduais, onde o Artigo 10 da LDB fica incumbidos aos Estados Nacionais a organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, deste modo, cabe a cada sistema estadual de ensino, além disso o plano nacional diz que,

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008;
- c) Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais;
- e) Articular com o CONSED e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação o apoio para a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação da Lei nº 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei nº 11.645/2008;
- f) Realizar consulta às escolas sobre a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e construir relatórios e avaliações do levantamento realizado;
- g) Desenvolver cultura de auto-avaliação das escolas e da gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP;
- h) Instituir nas Secretarias Estaduais de Educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;
- i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial (BRASIL, 2013, p. 30-31).

Deste modo, podemos observar que os Estados Brasileiros possuem uma autonomia em desenvolver projetos dentro de suas autarquias. Como já vimos anteriormente, o Movimento Negro teve grande influência para a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, no Paraná não foi diferente para a implementação das Equipes Multidisciplinares na Rede Básica de ensino.

Sendo assim, notamos a importância de políticas educacionais que foram reivindicadas com o objetivo de reparações históricas e sociais onde trazem consigo o discurso voltado ao antirracismo, para o combate as discriminações raciais, e equiparar o processo educacional tornando igualitário e acessível a uma parcela da população que ainda está marginalizada pelo sistema educacional.

CAPÍTULO 3. EQUIPES MULTIDICPLINARES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE LONDRINA: ENTREVISTA COM PROFESSORES

Este capítulo se propõe a analisar as entrevistas que foram realizadas com professores da Rede Pública de Educação na cidade de Londrina-PR. O objetivo é compreender através de suas falas, como se dá a organização das Equipes Multidisciplinares nas Escolas que lecionam, e se as ações pedagógicas realizadas pela Equipe Multidisciplinar contribuem com o combate ao racismo e uma formação antirracista.

Foram realizadas 5 (cinco) entrevistas com professores e professoras em Londrina. A entrevista foi conduzida com o roteiro semiestruturado e técnica de uso de gravador.

Três entrevistas foram realizadas no ambiente escolar da qual os docentes atuam. Adentrar ao ambiente de trabalho do professor foi em um primeiro momento de grande contribuição a pesquisa, pois se tem contato com a rotina de trabalho que é exigida, entretanto, limita a fala do professor, pois nos três casos, os docentes estão em seu período de hora-atividade³⁴, o que poderia ser problemático em primeiro momento, porém, os professores mostraram abertos a conversar e conceder a entrevista mesmo com o horário apertado.

Anterior a isso, deu-se o contato com os professores para a realização da entrevista. A primeira entrevista que realizei, ocorreu no segundo emprego da professora. Entrei em contato com ela por mensagem, ela se prontificou, porém tinha um horário corrido da qual ela saia do segundo emprego e iria a um compromisso.

A segunda entrevista foi indicação de um colega de mestrado, quando entrei em contato por mensagem ele se prontificou a conceder entrevista, e foi agendado na Universidade Estadual de Londrina, o professor tinha o horário livre e a entrevista ocorreu em uma sala do Centro de Letras e Ciências Humanas. O professor é coordenador da Equipe Multidisciplinar de um dos colégios que leciona.

A terceira entrevista, também por indicação, a professora trabalhava o dia todo, e agendei para a hora-atividade, a entrevista ocorreu no Colégio que ela leciona, na sala de informática, o local estava quieto e não tivemos nenhuma interrupção. A professora foi muito solícita em responder a todas as questões, e se prontificou a posteriormente sanar qualquer dúvida.

³⁴ Hora-atividade é um tempo, 33% do número de aulas, destinado para os professores preparem suas aulas, corrigirem trabalhos e provas, são cumpridas nas escolas.

A quarta entrevista foi um contato de uma professora que havia conseguido há um ano, por indicação de uma professora da UEL, que sabia da proximidade dos temas, já que a professora entrevistada realizou o PDE³⁵. A entrevista ocorreu no colégio que ela leciona, na sala dos professores, porém, havia outros professores na sala, isso não seria problema se um dos professores não quisesse escutar o que a entrevista estava dizendo e por alguns minutos parou na nossa frente. Isso trouxe certo incomodo a condução da entrevista, não sei se a professora percebeu, mas acho que não, pois em nenhum momento ela falou mais baixo ou interrompeu o que estava falando.

A quinta entrevista teve um processo anterior a sua realização. Em primeiro momento, uma colega passou o contato do coordenador da Equipe Multidisciplinar da escola a qual ela lecionava. Este se prontificou, e me convidou a participar de uma reunião junto com os outros professores membros da Equipe Multidisciplinar. O professor em questão foi muito solícito, mas se recusou a conceder entrevista, e disse que eu poderia ficar à vontade, e me indicou vários professores. No dia da reunião conheci vários professores, mas nem todos estavam na reunião, pois aquele dia só uma maioria pode comparecer. Fiz contato com duas professoras, que demonstraram interesse ao tema da minha pesquisa. Porém, uma estava afastada e só compareceu em apoio ao professor coordenador. Então, conversei com a professora que eu havia conhecido e agendamos a entrevista, entretanto, poderia só em hora-atividade na outra semana.

No dia da quinta entrevista, compareci ao colégio e realizei a entrevista. O colégio não tinha um lugar muito tranqüilo para realização, estava muito quente e o ventilador fazia muito barulho, o que atrapalhou no processo de transcrição. Além disso, o prosseguimento da entrevista foi interrompido duas vezes, uma pela senhora que limpava as salas, e outra pelos alunos que ficaram curiosos com o que a professora fazia na sala vazia com uma desconhecida.

³⁵ Programa de Formação continuada de professores do Paraná, com duração de dois anos e licença de um ano para o professor inserir-se em disciplinas, projetos e atividades nas IES. Realizar esse programa é uma exigência para que o professor alcance a última etapa do plano de carreira, possa ter ascensão e melhorar seu salário.

3.1 PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Optamos por não identificar os professores e professoras que concederam a entrevista. O sigilo é garantido pelo Termo de Consentimento Livre Esclarecido³⁶ da qual eles assinaram.

Tabela 4. Perfil dos professores entrevistados participantes das equipes multidisciplinares de colégios no município de Londrina-PR.

Entrevistado	1	2	3	4	5
Formação acadêmica	Ciências Sociais	História	História	Ciências Sociais	História
Pós-graduação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Quadro Próprio do Magistério (QPM)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Há quanto tempo leciona	2,5 anos	4 anos	25 anos	32 anos	21 anos
Quantidade de Colégios em que atua	3	2	2	1	1
Disciplina ministrada	Sociologia	História	História	Sociologia	História
Cor auto-declarada	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca
Tempo de Equipe Multidisciplinar (EM)	6 meses	4 anos	5 a 6 anos	6 anos	7 anos
Região do Colégio em que faz parte da EM	Distrito	Distrito	Centro	Centro	Zona Sul

³⁶ O Termo de Consentimento Livre Esclarecido consta no anexo A dessa dissertação.

3.2 A COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES MULTIDICIPLINARES

Em relação à composição das Equipes Multidisciplinares, foi questionado como cada Equipe Multidisciplinar se organizava, o intuito dessa questão era saber quais são os professores que mais participam, pois se tem no imaginário escolar que questões como a discriminação, racismo, preconceito deve ser trabalhado nas aulas como sociologia, disciplinas de ciências humanas.

Ela é composta por quase todos os professores que lecionam na escola, então tem: professor de inglês, de português, de história, de artes, de biologia, todos eles se propuseram a participar, até porque é um professor de cada disciplina mesmo, não tem vários da mesma disciplina, por ser um colégio pequeno. A professora de história, eu sei que ela participa todo ano, porque o padrão dela é a tarde e a noite, mas sociologia, filosofia, biologia e tudo mais, como não fixam o padrão, não são as mesmas pessoas sempre (ENTREVISTA 1).

Tem professores mais das humanas mesmo, mais humanas. Tem de português, tem de geografia, de história [...] Tem um professor de biologia, mas a maioria mesmo que procura é o pessoal da área de humanas (ENTREVISTA 2).

Participam preferencialmente professores, mas pode participar outros profissionais também que atuam na escola, este ano mudou a forma de como é organizado a equipe multidisciplinar por que tem uma parte agora que é feito online, então diminuiu o número de encontros, mas normalmente as equipes se reúnem para discutir temas que são preparados pela própria SEED, então eles enviam tem sempre um coordenador e esse coordenador então ele que deve marcar as reuniões e trazer as temáticas a serem discutidas em grupo (ENTREVISTA 4).

Pelo que foi dito de três entrevistados, há uma diversidade de áreas dos professores, porém predomina a área de ciências humanas, como maior interesse.

Pergunta: Os professores que estão participando da equipe multidisciplinar são de todas as áreas ou geralmente tem alguma área que tem mais procura?

Resposta: *Tem professores mais de humanas mesmo, mais humanas. Tem de português, tem de geografia, de história... tem um professor de biologia, mas a maioria mesmo que procura é o pessoal da área de humanas.*

Pergunta: E da área de exatas?

Resposta: *Olha, de exatas, não tem nenhum, pelo menos não neste momento. Mas isso também não é unanimidade, por exemplo, é interessante, porque às vezes o professor, mesmo sendo da área de exatas, que a gente, de certa forma imagina que há uma certa resistência, “o que tem haver isso aí com meu conteúdo de matemática”, mas teve um outro professor que nem fazia parte da equipe e há uns dois anos atrás a gente [...] Nós acabamos fazendo trabalhos assim, bem bacanas, bem bacana com relação a isso (Entrevista 2).*

Embora os professores mostrem cientes da importância das Equipes Multidisciplinares, questionar para tais, sobre o surgimento das Equipes e sua importância, suas funções e papéis na organização do ambiente escolar.

Alguns questionamentos foram, “Você acredita que há uma necessidade de estudos dessas leis e desses conteúdos na educação? ” “Você tem algum conhecimento sobre o surgimento dessas equipes, como elas surgiram, qual é o objetivo delas? ” “Para você o que significou as equipes multidisciplinares aqui no colégio? ”

É evidente que as questões direcionadas aos professores não foram todas iguais, porém o sentido que encaminhava as entrevistas, davam o norte da entrevista.

Primeiro, porque a nossa educação é muito eurocêntrica, então a gente, eu faço parte, minha formação básica veio antes dessas leis, então a gente aprende história da Europa, aprende como os europeus chegaram e como eles dizimaram a população indígena que estava “aqui” e como eles eram desorganizados, e como os negros vieram e foram escravizados e tratados e essa é a história básica (ensinada), mas está sempre centrada no homem branco europeu que veio e descobriu um “Novo Mundo” e tudo mais. Isso traz um problema muito grande para a questão do racismo, porque as pessoas brancas vêem as pessoas negras a partir desta óptica, e as pessoas negras também se enxergam dessa forma, o que é um grande problema para a própria auto-estima da população negra, alunos e alunas negros (ENTREVISTA 1).

Com essa primeira resposta, vemos que há um prelúdio de desenvolver um trabalho valorizando a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, pensando para além do pensamento etnocêntrico colocado.

Eu acho que é um dos caminhos para a gente conseguir efetivar as leis dez mil seiscentos e trinta e nove onze mil seiscentos e quarenta e cinco, mas não é o único caminho, eu acho que a equipe é importante e tem desempenhado ao longo de toda sua existência o papel importante. Hoje assim qualquer professor que você fala sobre a questão da lei eles conhecem, em dois mil e onze quando cheguei tinha professor que nem sabia que lei é essa, trata de que? Então eu acho que avançou bastante nessa questão os professores de qualquer disciplina estão cientes de que mesmo aqueles que não participam da equipe, mas sabem da existência da equipe e eles sabem da questão da lei e da obrigatoriedade do ensino da cultura africana, indígena, mas assim existe muita resistência ainda (Entrevista 4).

Podemos ver que pela fala do entrevistado 4, ela contextualiza que antes das Equipes muitos professores não conhecia as leis, e que agora com as equipes

multidisciplinares, houve um avanço tanto em reconhecer a importância das Leis, quanto em trabalhar os conteúdos referente a elas.

Foi muita oportunidade de trabalhar com os professores, que às vezes tinham até idéias completamente equivocadas em relação à determinadas coisas, e a partir da equipe, da discussão que a gente fazia de textos, a gente assistia filmes, debatia mesmo, a gente fazia um debate, esses professores mudaram até a postura em relação ao que eles pensavam (Entrevista 3).

Já na resposta do Entrevistado 3, reforça que os espaços para estudar as Leis eram realizados, e que havia um esforço em conjunto.

Uma necessidade, né?! Se você for falar numa palavra só, ela é uma necessidade. E aí que equipe multidisciplinar que reúne... que faz reuniões e que professores de disciplinas... diferentes disciplinas se reúnem para tentar trabalhar um determinado conteúdo, no caso a discriminação com o negro, a discriminação índio, com a cultura Negra, a cultura indígena sobre as diferentes visões, as diferentes ciências e com pessoas com mentalidade [...] é, com históricos de vida diferente, eu acho extremamente necessário, né?! Porque se a gente é de um mundo de diversidade, eu penso que todos os assuntos têm que ser trabalhados considerando essas diversidades, esses olhares diferentes, e fica mais criativo, eu penso que fica mais criativo (Entrevista 5).

E a resposta que o entrevistado 5, reforça o que as anteriores já ressaltaram, e para ele, além de ser necessário, estudar pela ótica da diversidade estimula também a criatividade.

Vê-se que os professores têm conhecimento, da importância das leis 10.639/03 e 11.654/08, e do surgimento das Equipes Multidisciplinares no Paraná, porém, somente aqueles que estudaram a fundo ou contribuíram para a implementação das mesmas nos colégios, conhecem os objetivos. Porém, é importante ressaltar que como eles participam das Equipes, eles fazem estudo do histórico do surgimento das mesmas.

3.3 AÇÕES PEDAGÓGICAS PROMOVIDAS PELAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES

Os principais objetivos dessa pesquisa é compreender como as ações pedagógicas contribuem para o combate ao racismo dentro do ambiente escolar, e não somente, não reproduzir discriminações raciais, uma formação anti-racista para desconstruir preconceitos.

Deste modo, alguns questionamentos foram direcionados aos professores como, “Quais são as ações que a equipe do Colégio se propõe a promover?” “Esse ano, a equipe multidisciplinar que você coordena ou de algum outro que você trabalhe já promoveu alguma ação? Para debater, ou algum teatro ou alguma outra coisa?” “Você recorda de alguma ação da equipe multidisciplinar esse ano? Alguma ação promovida ou algo nesse sentido?”

Esses questionamentos são importantes, porque os professores afirmam que a Equipe Multidisciplinar tem uma organização ativa, porém, queremos analisar se as ações promovidas só ocorrem na semana da Consciência Negra em novembro.

Da forma como a coordenação da equipe (multidisciplinar) trabalha. Como eu falei, no meu primeiro ano eles eram muito fechados, inclusive não teve nenhum evento no dia da consciência negra, sob a alegação de que eles precisavam de aula, pois foi no ano daquela greve de vários meses (Entrevista 1).

Não, ainda não (Entrevista 2).

Então, esse ano... ah, então, eu não sei [...] Não sei se tá acontecendo ainda, porque assim, geralmente acaba culminando lá em novembro, que é a semana da consciência negra e tudo mais, e acaba expondo os trabalhos. Então esse ano, o que aconteceu é isso daí que sei, que a professora de história, junto com o professor de geografia estava desenvolvendo uma outra coisa, que eu não lembro qual era a parte dele, eu sei que a parte dela era a questão do debate, sobre essas questões mesmo, de racismo, da lei de cotas e aí eles tinham que ... um era contra outro era a favor, um grupo era contra outro grupo era a favor, então eles tinham que trazer argumentos, e não eram argumentos do dia a dia não, eram argumentos lá “quem falou o que e porque” o que é contra e “quem falou o que e porque que” é a favor (Entrevista 3).

não, por que o que teve de ação na verdade não foi diretamente relacionado a equipe mas ouve o curso, no PDE o professor tem que apresentar uma produção didática e a produção didática que apresentei era pra ser resolvida com professores, então não fui trabalhar com alunos por que eu pensava assim se eu fizesse o

trabalho com professores eles seriam multiplicadores então ia atingir um número muito maior de alunos do que de repente eu escolher uma turma ou duas pra trabalhar, então o trabalho foi feito com professores o trabalho foi ótimo a participação e tudo mais (Entrevista 4).

Esse ano? Foi mais individualizado, né?! Então eu trabalhei com algumas coisas, os meus colegas também, com outras coisas, dentro da sala, mais individualizado. A equipe ainda, propriamente dita, não. Junto, tudo junto, né?! Essa é a preocupação, que naquela reunião, que você estava presente, do professor (coordenador), que está sendo o coordenador, "gente, nós precisamos fazer alguma coisa juntos, país esse é o objetivo da equipe multidisciplinar, porém, ele está começando esse ano como coordenador, é uma coisa nova pra ele também, certo? Então a gente está de novo reaprendendo juntos, sabe? (Entrevista 5).

As ações pedagógicas têm se concentrado no período da Semana da consciência negra, e para, além disso, os professores tentam promover ações dentro da sala de aula. Porém, para alguns professores, podem achar que devam não direcionar junto aos seus conteúdos, pois podem pensar que não são juntos, que estão separadas. Possivelmente, seja a resistência de professores que não são das áreas de Ciências Humanas, onde não conseguem visualizar como introduzir junto aos conteúdos estruturantes.

3.4 OS CONTEÚDOS E OBJETIVOS DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008

Foi questionado se os professores já haviam encontrado dificuldades em lecionar conteúdos em relação aos objetivos das Leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008. E quando a resposta foi positiva, os questionamentos eram se teve auxílio da Equipe Multidisciplinar para orientar, mesmo se ocorreu anteriormente a inserção na equipe.

É o primeiro ano que eu faço parte da equipe (multidisciplinar), mas eu sempre trabalho estes temas com as minhas turmas, todas elas, dentro, claro, dos conteúdos estruturantes. No meu primeiro ano, até no ano passado, por exemplo, a temática da cultura e história africana eu não dominava, então precisei procurar, entender e compreender. Ainda me sinto bastante deficitária, consigo dar aulas dentro dos temas que eu me proponho, mas ainda preciso estudar mais, porque não é o que aprendi na faculdade, são leituras complementares para a formação básica.

Pergunta: Quando você encontrou dificuldade, procurou a equipe ou você estudou por conta?

Resposta: Estudei por conta.

Pergunta: *Você tinha conhecimento da equipe (multidisciplinar) na época?*

Resposta: *Tinha, mas, por exemplo, no meu primeiro ano dando aula eu tinha conhecimento da equipe, mas eram escolas grandes que eu trabalhei e a equipe era composta por um professor de cada área do conhecimento e não tinha um convite aberto para os professores que queriam participar, e as reuniões eram no contra turno, então não tive esse apoio (ENTREVISTA 1).*

Na entrevista 2, quando chegou nestas perguntas, passamos por novas abordagens de remeter a mesma pergunta,

Pergunta: *Antes de você ser coordenador, que você só lecionava os conteúdos, você encontrou alguma vez dificuldade em algum conteúdo sobre a lei 10.639/2003?*

Resposta: *Não, dificuldade não.*

Pergunta: *Por exemplo, de ter que procurar a equipe. Pedir orientação em algum conteúdo: “como posso lecionar?”.*

Resposta: *Ah, de procurar a equipe?*

Eu não sei, de repente é algo... agora, tocando nesse assunto, é algo interessante, que eu vou tentar fazer isso, seguindo essa sugestão sua. [...] Eu enquanto, agora fazendo parte da coordenadoria... mas assim eu percebo que as pessoas muitas vezes não querem ter muito esse trabalho, que elas acham que vai ser um trabalho a mais e talvez por se sentirem “ah, não faço parte desse grupo, então eu não tenho essa obrigação de trabalhar isso”, eles acham que a obrigação de trabalhar essa temática é só de quem faz parte do grupo. Mas sei lá, vou tentar conversar uma hora que esteja todo mundo reunido, vou até tentar falar em relação a isso novamente, que já faz um tempo que a gente faz alguma coisa nesse sentido, mas até para eles saberem que “olha, não é porque você não está no grupo que você não pode trabalhar essa temática, que você não pode pedir informação para quem faz parte do grupo”. Mas assim, eu sinto que muitas vezes há uma... A pessoa está naquele espaço de comodidade e não quer sair muito dali (ENTREVISTA 2).

Em relação às resistências encontrada pelo entrevistado 4, é ressaltado a dificuldade quando adentra com questões de religiosidades, por muitas vezes se tratar de questões das religiões de matriz afro-brasileiras, sempre há muita resistência,

O que vejo assim que tem uma maior resistência mesmo sobre essa questão da religiosidade quando você vê sobre religiões de matriz africanas você tem uma grande resistência mesmo, de aluno que falam que não vai querer fazer parte da equipe até pra você convencer é um desgaste eu nunca abro mão não vocês vão fazer sobre isso é sorteio e sua equipe vai fazer sobre isso e não tem outro jeito e normalmente eu também chamo esses alunos separadamente e conversar com eles como eles vão pesquisar eu dou o material nesse sentido e depois eles acabam mesmo percebendo que não é o que eles pensavam na verdade tudo que eles pensam é tudo fruto do senso comum e de preconceito muito grande que existe entre as

religiões de matriz africana então a pessoa fala eu tenho medo professora acontece muito isso que é uma coisa que vem da família da sociedade de modo geral (ENTREVISTA 4).

Porém, como o professor entrevistado diz, após os trabalhos desenvolvidos e ações direcionadas, há uma mudança de postura dos alunos em compreender melhor o que foi trabalhado.

Questionados em relação a necessidade de trabalhar cultura africana, afro-brasileira e indígena na escola,

Porque ela é a raiz da nossa história, é impossível cobrar a história do Brasil sem contar a história de todas as pessoas que participaram da construção dessa história, então eu sou historiadora, né?! Então eu não posso deixar de fora nenhum... Como eu vou contar a minha história sem contar a história da minha mãe [...] Então como eu posso contar a história do Brasil, sem falar de todos os personagens que colaboraram pra construção da história e do povo brasileiro... Do povo e da história brasileira, você tá me entendendo? E quem que é a raiz dessa história, são os nativos que viviam aqui, as tribos indígenas que viviam aqui, os nativos que viviam aqui, são os negros que vieram da África à partir de 1500, 1600, mas também são esses africanos a origem da humanidade, né?! Então eu tenho que falar, é impossível, por isso a importância (ENTREVISTA 5)

Por que sempre na história isso eu sempre falo desde a época que estudei agente nunca teve acesso a esse conhecimento mesmo o professor tem uma dificuldade muito grande mesmo na faculdade se vê muito pouco na história mesmo se vê muito pouco eu particularmente é uma visão eurocêntrica da história isso sempre foi então é tudo são os europeus que conquistaram eles pensam quer dizer a África a importância da contribuição da participação do negro na cultura brasileira isso quase que não aparece acho que a questão indígena é pior ainda eu vejo que é direito do aluno e temos um grande número de aluno negro na escola pública não é direito só do aluno negro mas de todos por que conhecer só a história só do europeu e não conhecer a história dos indígenas dos africanos eu acho que tem que ser obrigatório mesmo tem que conhecer e tem que mudar é um passo pra que agente busque uma sociedade que não seja tão preconceituosa pelo menos é o que eu acho a escola é esse espaço pra você poder mudar a atitude mudar o modo de pensar por que o seria informação acho que você pode na verdade todo esse preconceito esse racismo desde as criança trazem isso está na sociedade não é uma coisa acho que o espaço na escola serve pra mudar acho que tem que mudar mesmo (ENTREVISTA 4)

Eu acho que é bastante importante, porque um pequeno detalhe que não são só os alunos que não sabem, mas que tem muito adulto que não sabe, é quando você fala a questão do Egito, o Egito fica aonde? Na África. [...] Então são pequenas coisas da história, mas assim, por tudo que eles podem ser despertados, que daí chega uma hora que

ele vai ver o... a gente fala pra eles não aceitar o racismo, não cometer atos de racismo, que daí você aproveita para instruir, pra falar, né?! Quando você está dando a teoria, você também vai aproveitando para trabalhar com esse lado...prático dele para a sociedade mesmo, né?! Daí dentro de casa, igual esse daí, já falou dentro de casa, então isso daí já contribuiu com alguma coisa lá, então acho que é importante estudar, é importante eles perceberem, mesmo que seja devagarinho, que eles vão percebendo, que eles vão... vão podendo ficar atentos, porque se você fala, fala, fala, uma hora que acontece, ele lembra, né?! (ENTREVISTA 3).

Eu acredito que sim, tanto é que até mesmo, antes de estar dentro de uma equipe, fazer parte de uma equipe eu já trabalhava isso com os alunos, procurei, também, entender um pouquinho, procurei saber um pouco mais, porque quando surge algo novo, você primeiro tem que conhecer um pouquinho do que seria aquilo lá, qual a intenção daquela lei, qual o real significado e até mesmo até pra... porque quando você está com os alunos, as vezes passa algum trabalho, eles questionam, “pra que isso?”, “por que nós estamos fazendo isso?”, então precisa ter argumento pra dizer: “olha isso aqui existe”, porque... porque é necessário, você tem uma série de pesquisas que demonstram que o preconceito no Brasil é muito forte, velado, mas é muito forte, e as questões de cor que fazem com que o negro seja colocado em segundo plano. É tentar argumentar com os alunos, tentando mostrar através de, “não é a minha vontade ou a vontade de outro, mas são pesquisas” (ENTREVISTA 2).

A entrevista foi conduzida com as disposições dos questionamentos que embora separadas em blocos de questões que complementavam umas as outras, porém também em muitos momentos eram refeitas questões para que extraíssemos mais percepções sobre as ações realizadas nas escolas acerca dos conteúdos das duas leis. Talvez o tema mais delicado que foi tratado foi em relação se já presenciou algum caso de racismo, discriminação racial entre alunos, professores no ambiente escolar. Deste modo, foi questionado quando o entrevistado já estava mais à vontade com a entrevista, por que poderia achar muito invasiva se fosse perguntado no início.

Já presenciei diversas vezes em todas as escolas que trabalhei, principalmente entre os alunos, em formato de brincadeira e eu percebo, principalmente depois que eu trabalho alguns temas e algumas discussões, que algumas pessoas da pele preta, negras, elas têm uma mudança de postura, de não aceitarem mais essas brincadeiras, mas boa parte “aceita” a brincadeira, e percebo que é bem pesado. Por parte dos professores eu percebo mais no sentido de eles terem medo de falar que uma pessoa é preta ou negra. A atribuição pejorativa e negativa à cor da pele, mesmo sem ser a intenção (Entrevista 1).

Discriminação racial? Vou me entregar aqui agora... Olha, sem citar nome de escola... A gente acaba trabalhando esta temática e “tal” assim, já há algum tempo... a gente meio que fica... a gente consegue perceber... .. Algumas condutas de tratamento, eu percebi já, mas assim... é que nem... é aquela coisa, no Brasil é aquela coisa muito... né?! Escondida, né!? Então você percebe na forma de tratar algum aluno ali que recebe certo tratamento e outro que já é mais cobrado. Isso eu senti. Por exemplo, em outra situação que eu fiquei bem assim... preocupado, num conselho de classe que eu percebi assim que tinha uma grande quantidade de alunos negros e, infelizmente, um dos alunos negros, ele não passou, eu fui voto vencido, tinha votado pela aprovação dele pelo conselho e ele não passou. Eu percebia que ele... eu não sei... é um sentimento, posso estar enganado, mas algo me dizia que a questão dele ser negro foi um fator importante para que isso acontecesse. Outros que eram brancos ali, e que estavam no mesmo “pé de igualdade” em relação a notas, conteúdos, capacidade de continuar ou não no ano seguinte, dar continuidade ao estudo, estavam no mesmo “pé de igualdade”, mas aquele lá parece que foi mais cobrado e foi penalizado por isso. Eu fiquei muito revoltado, inclusive nesse dia do conselho, nesse colégio que eu estava trabalhando (Entrevista 2).

Já aconteceu, inclusive de professor, daí inclusive ta, sei lá, ta tramitando o negócio, mas nem posso falar muito, porque eu também não sei, aí fica complicado, né?! Mas que tem, tem. Tem discriminação, e na escola, não nessa escola, mas noutra escola que eu trabalhei que via... via realmente a professora também em relação aos alunos, sabe? Verbalizando coisas que... que eram... que a gente acabava até falando: “vai atrás, tem a lei, vai lá, procura e processa a professora uai”, e era um caso que ta acontecendo aqui com um aluno que... eu não lembro bem se foi um negócio de racismo (Entrevista 3).

Caso específico não, mas de ter alunos que são vítimas de racismo isso acontece em sala de aula já presenciei e assim foi um enfrentamento que queria levar a diante aí o próprio aluno não quis por que muitas vezes você vê e não aceita mas ele fala não professora pode deixar, isso já aconteceu um caso especificamente com um aluno que isso me deixou muito brava mesmo muito triste também e assim a pessoa depois acabou pedindo desculpa mas ficou aqui mesmo eu na verdade gostaria que tivesse seguido em frente e que tivesse que fazer uma denúncia é o que de ver ser feito não pode deixar mas muitas vezes os próprios alunos diz não professora não tem problema não quero fazer nada e fica assim, mas assim isso é um caso de um modo geral na sala eu particularmente não deixo passar nada sempre vejo alguma ação sempre vou é muito comum mas ele fala professora é brincadeira agente é amigo acontece de brincadeiras acontece sempre, eu nunca fico quieta e vou como onde já se viu e começo a fala e professora agente está brincando eu fico incomodada e ele as vezes não mas você vê nas relações entre eles acontece mas eu sempre tenho uma conversa quando acontece eles agora ultimamente não tenho visto mais eles também sabe que vou me posicionar e vou ficar muito brava e me irritado quando acontece algo nesse sentido esse ano não aconteceu nada que tenha visto mas outros anos aconteceu , mas tem muito

aquela coisa que você não tem como por exemplo isso a gente até discutiu em conselho que fica isolado na sala não consegue se relacionar com os demais então isso acontece também ai é mais difícil ai quer dizer ninguém falou nada mas é a ação ali, quer dizer é um trabalho em equipe e ele vai fazer em equipe mas eu falo não ai a pessoa fala mas professora prefiro fazer sozinho mesmo. É difícil muitas vezes você não sabe como agir as vezes me pego em situações que me pergunto o que faço por que você não tem resposta para tudo e algumas coisas assim na hora você fica pensando qual seria a melhor forma de interferir resolver (Entrevista 4).

Nesse sentido, questionamos também, se é debatido questões sobre racismo e discriminações raciais para além das ações ou discussões das Equipes Multidisciplinares no ambiente escolar,

Não é discutida, não é trabalhada, são professores isolados que trabalha de alguma forma, mas boa parte deles ignora a existência ou se “chocam”, por exemplo, ano passado em uma das escolas em que trabalhei tinha vários alunos negros, mas existe “aquela diferenciação” de acordo com o tom da pele, “quanto mais claro as pessoas deixam de se enxergar e enxergar outras enquanto negras”, e tinha só um menino com a pele bem escura que não podiam falar que era “moreninho”, e ele sofria bastante. A primeira vez que eu presenciei um amigo dele o chamou de preto fedido e eu comentei na sala dos professores com a pedagoga, diretora e demais professores que estavam lá no sentido de chamar o aluno e conversar com ele sobre isso e começar a chamar os alunos que “brincavam” com ele desta forma, e eu percebi que eles se chocaram, “nossa, mas a gente nunca percebeu que ele era discriminado”.

Eu não vejo professores comentando nenhuma ação que eles realizam, fora os professores que costuma fazer parte da equipe multidisciplinar que é obrigatório e precisam registrar, tirar fotos e mandar para o SEED, e em boa parte a preocupação é essa (Entrevista 1).

Pergunta: Além das reuniões, das equipes multidisciplinares, o tema discriminação racial e outros temas relacionados a isso são debatidos na escola, com os alunos e professores?

Resposta: Você fala eu ou a...

Pergunta: A escola mesmo, a escola promover isso.

Resposta: Olha, por incrível que pareça, lá no colégio em que eu estou agora, até mesmo com relação aquele perfil que eu falei para você, aquele trabalho que eu falei para tentar ver qual o perfil racial, deu mais de 50% dos alunos, de negros, mais de 50%. Mas é uma coisa que não é debatida, que não é... assim, só nos momentos de alguns professores que as vezes fazem algum trabalho... fazem algum trabalho... fazem alguma... seminário... alguma discussão em sala, um debate e aí vem à tona esse tema, mas eu percebo que fora isso, nenhum outro... A escola mesmo promover... fazer um ciclo de

palestra, ou alguma coisa assim não ocorre, pelo menos não... ou pelo menos não tenha percebido isso.

Pergunta: *Você sabe qual seria o motivo?*

Resposta: *Ah, eu acho o seguinte, é aquela coisa... mas é... é algo que você sente, né!? Você não tem como provar, mas é algo que você sente, você sente... o que não é diferente em outras escolas, também acontece isso, várias escolas que eu já passei, passei por muitas escolas, você percebe que em muitas escolas, isso acontece por conta mesmo do preconceito, mesmo. Acaba que fala mais alto mesmo, às vezes a pessoa nem percebe, não se dá conta, que ele... que está sendo... preconceituoso, racista, mas...mas ta sendo... As escolas a maioria são, dependendo, claro, de gestão, depende de gestão, depende da comunidade escolar, mas geralmente são muito conservadoras, são muito conservadoras... Então essa temática, para muitos, é uma temática que não é importante, acho que eles vêem assim, dessa forma, não sendo uma temática importante, aquela idéia de que “ah todo mundo é igual, não existe esse negócio de raças, isso é bobagem” (Entrevista 2).*

Não, sinceramente não. Porque geralmente a gente fala quando acontece alguma coisa, né que tem alguma coisa ali, que acaba acontecendo em relação ao racismo, mas a gente discute com os alunos, alguns professores, não é a grande maioria não é, é um grupo de professores que se preocupam com isso, que faz, um povo no ensino médio mesmo, o pessoal do ensino fundamental e a grande maioria não, a grande maioria fica... e na escola também “ah, vamos colocar o racismo lá no dia da semana pedagógica? Vamos colocar esse termo? ”, não, não se discute, discute outras práticas pedagógicas, mas não fala sobre isso, então não acho que tenha, nem um pouco, o pouco que tem é isso que eu estou falando para você, não vem de... não vem de uma... como eu poderia dizer? [...] De uma organização geral, assim da escola, todo mundo é comprometido, todo mundo... Acho que até tem muita gente que até é racista mesmo (Entrevista 3).

Muito pouco, por que essa coisa isso parece que tem um tabu ninguém quer falar sobre a questão é muito velado então essa questão do enfrentamento é muito difícil na maioria das vezes o professor não sabe como agir então o professor finge que não ouviu isso é o mais comum por que é muito assim o povo fala para o aluno você é moreninho, essas coisas ainda você vê muito (entrevista 4).

Nas falas em relações ao debate ao racismo e discriminações raciais na escola, relacionando a se acontece casos de racismo na escola, podemos sentir pela fala que embora ocorra é tratado de maneira isolada, e pouco debatida em todo ambiente escolar. Deste modo contradiz aos objetivos das Equipes Multidisciplinares que seria debater os objetivos das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 para todo os indivíduos que participam do ambiente escolar, e não só restringir ao grupo de professores dispostos ao debate.

3.5 RELAÇÕES COM GRUPOS EXTERNOS À ESCOLA (SEED, NRE, IES)

Quando entramos em contato com os vários professores para entrevistas, ficamos cientes que a Secretaria de Educação do Paraná havia colocado parte dos cursos que os professores deveriam realizar em um Ambiente Virtual, o Moodle³⁷. Os professores entrevistados relataram a questão do apoio do Núcleo de Educação de Londrina e da Secretária,

Os cursos de formação, que eles disponibilizam o material e impõem de certa forma, datas específicas para discussão de textos, que eles disponibilizam e é obrigatório, basicamente. E, geralmente, existem relatos, as reuniões que são devolvidas para o núcleo e para a SEED (ENTREVISTA 1).

Então o suporte são os textos que eles enviam, um suporte teórico que em algumas vezes foi muito ruim esse ano não está tão ruim não eu até que achei interessante os textos que foram propostos mas já teve épocas de você conhece alguma coisa e fala mas poxa por que não coloca um texto desse autor ou de outro ou discuti essa temática, mas acho que esse não está ruim particularmente achei até interessante mas por outro lado é muito difícil você reunir o pessoal por que além de ter diminuído a hora atividade do professor o professor teve que pegar aula em muitas escolas, isso dificulta muito os encontros (ENTREVISTA 4).

O suporte que deu... eu vou falar desse ano... o suporte que eles deram, acho que deve ter vindo da secretaria de educação estadual foi esse curso através dessa plataforma, do Moodle aí que a gente tem, certo? Se você for ver... Fora isso, vez ou outra... Não, nem é da equipe multidisciplinar Vez ou outra eles chamam vocês pra uma reunião, mas essa reunião, geralmente, é no horário de aula, você acaba deixando seus alunos aqui, certo? E são reuniões que é igual a gente têm falado, que é para chover no molhado, nunca vem com uma novidade, ou com uma estratégia, uma metodologia diferenciada, não que eu ache que ele têm que preparar isso e a gente reproduzir, copiar, mas eu acho que se são pessoas que estão fora da sala de aula, com mais tempo de pesquisar e com a tarefa de produzir material diferente ou de pensar[...] Então eu acho que não tem muito suporte não (ENTREVISTA 5).

Já em relação com a UEL ou outras universidades tanto em realizações de cursos, como participação em projetos, os professores afirmaram em sua maioria que já participaram de cursos de formação continuada, entre outros cursos promovidos, mas que no ultimo ano a SEED só divulgou para os coordenadores, e

³⁷ Moodle é um software que funciona como uma plataforma de apoio a aprendizagem como em um ambiente virtual.

para os professores das equipes tinham que realizar os cursos do Ambiente Virtual Moodle.

Eu fiz um online, que a (Universidade) Federal do Paraná ofereceu sobre a lei 10.639, como trabalhar as questões étnico-raciais em sala de aula, no ano passado, porque eu achei interessante e quis fazer e agora.

PERGUNTA: *E na UEL, você fez algum? Promovido pelo NEAB, pelo LEAFRO?*

RESPOSTA: *Não, eu vou ser sincera, eu não lembro da divulgação desses cursos desses grupos. Não lembro de ter essa divulgação, de saber ... até porque assim, eu fazia (curso no período) noturno e eu trabalhava durante o dia, então o que eu sabia era o que era passado entre meus colegas ou algum professor falava, comentava ou eu via o folheto e eu não vi, não lembro de ver. Não participei. (ENTREVISTA 1)*

Pela Secretaria de Educação, inclusive estou fazendo um agora, fiz um no ano passado, fiz outro agora.

PERGUNTA: *E pela UEL?*

RESPOSTA: *Pela UEL já, já fiz também. Não agora recentemente, mas uns dois anos atrás, uns dois cursos, eu fiz (ENTREVISTA 2).*

Em relação ao suporte que vocês têm, a secretaria de educação, o núcleo, qual o suporte que eles dão para trabalhar?

Nenhum, é de material, de dinheiro, dessas coisas, nada. De... assim de instrução para alguma coisa que a gente tem que fazer e convida para ver a exposição, às vezes ela pede para levar a exposição lá para o núcleo, mas não tem esse suporte, porque quando a gente formou a equipe multidisciplinar, eu lembro que era se discutia aumentar as horas atividades e deixar duas dessas horas, aumentar com duas horas pra que a equipe multidisciplinar pudesse se juntar, pudesse se reunir, discutir, produzir material e tudo mais, nunca aconteceu. A reunião também a gente tem que fazer aos sábados, daí na sexta à noite, por isso também umas das coisas que foi desanimando o pessoal também, que é isso daí, essa falta de apoio, porque joga uma coisa pra gente fazer, a gente até vai e faz só que é em cima de sacrifício, porque às vezes a gente discutia coisa na hora do intervalo, às vezes a gente discutia as coisas pelo Face, sei lá, por e-mail, mandava uma coisa pro outro, do outro pro outro e ia vendo, pra gente fechar algumas coisas, porque... “ah, vamos...”, às vezes nem a escola mesmo queria dispensar alunos pra gente poder nas duas últimas aulas discutir, por exemplo, que a gente encaminhar lá da equipe multidisciplinar. Então esse apoio externo não tem (ENTREVISTA 3).

Observamos que as horas desenvolvidas das Equipes Multidisciplinares não são contabilizadas como hora-atividade dos professores, e que isso acaba afastando alguns professores em participar das EM, desestimulando em desenvolver atividades, ficando somente em sala de aula.

Quando o cenário político do Brasil foi ganhando contornos conservadores, já apareciam as perseguições dentro da escola por parte de alguns defensores da “Escola sem partido”, quando revisei o roteiro, e às inquietações em relação a esse pensamento retrógrado, utilizei a oportunidade e indaguei alguns professores entrevistados, “Agora a gente vê um avanço de um conservadorismo muito grande na escola. O Movimento “Escola sem partido” e as suas discussões. Como que você vê esses conteúdos da lei 10.639/2003 e 11.645/2008, a equipe multidisciplinar, como podem lidar com isso? ”

Eu acho assim agente da vivendo tempos difíceis tempos de desencantos agora que tem que se organizar muito mais por que se a gente ficar parado só vai piorar mesmo é o espaço pra se organizar mesmo unir todos os esforços existe uma onda de conservadorismo muito grande sempre existiu mas durante o tempo que fomos tendo algumas conquistas e tudo mais essas pessoas não tinha tanto respaldo sofremos retrocessos essas pessoas acham que estão sendo respaldados então falando que sempre acharam e sempre pensaram antes não tinha muita coragem pra dizer e agora estão se organizando pra isso acho que essa questão do combate mesmo é uma guerra mesmo ideológica e vamos ter que usar todos os recursos mesmo e não deixar passar as propostas e aprovar isso (ENTREVISTA 4).

Olha, eu vejo um perigo grande de desaparecer tudo isso [...] então eu vejo como um perigo muito grande, e aí vai ser heróis da resistência, se passar tudo isso, se concretizar... eu espero que não... quem ainda se manter trabalhando vai ter que ter um discurso muito bem feito para não sofrer retaliações, vai ter que estar muito bem preparado para saber conversar, né?! E a gente já tem que está, porque são assuntos bastante difíceis de ser conversado, você tem que estar bastante preparado, não pode ir chegando e falando alguma coisa, porque senão você pode inclusive reforçar o preconceito em vez de desconstruir, dependendo da maneira como que você fala, né (...) A escola é uma célula da sociedade, né?! Se você tira da escola, você tira da sociedade, se você tira da sociedade, aquele tema, se você não trabalha aquele tema, você reforça, constrói preconceito, você discrimina, você coloca determinados grupos à margem, aí volta a ser... a história dá uma marcha ré... eu acho que vai ser uma grande... engataram uma ré aí, sabe? (ENTREVISTA 5).

Assim, vemos que, o que é relatado a partir das falas dos professores e professoras é que com o trabalho promovido com a escola, a equipe pedagógica, a gestão, corrobora para um refinamento de não tolerar mais discriminações, tanto raciais, quanto de gênero e sexualidade. É visível que mesmo com as limitações das

relações que são desenvolvidas com estudantes e com toda a escola, uma política educacional pode mudar posturas, por mínimas que sejam, já podem ser consideradas uma melhoria para ter um espaço mais plural.

Constatamos que as EM são composta majoritariamente por professores, sendo um deles coordenador, que faz a ponte com o NRE cumprindo as funções burocráticas, além disso, o corpo pedagógico do colégio também é incumbido de fiscalizar a realizações das EM, e auxiliar os professores membros e o coordenador.

Pensando adiante, no desenvolvimento da História do Brasil como um processo cíclico ou ainda como espirais, em que ondas de práticas sociais e pensamentos diferenciados podem tornar-se hegemônicos em alguns contextos e serem ameaçados em outros, vivemos isso com a inclusão dos negros nas escolas e da história da cultura afro-brasileira. Temas e grupos antes excluídos ou inviabilizados, invisíveis, dentro das escolas e universidades ganharam mais espaços e protagonismos após a Constituição Federal de 1988. As leis federais aqui estudadas atestam isso. O problema que se desenha ao final desta pesquisa de mestrado é o ataque a essas conquistas. As Equipes Multidisciplinares das escolas do Paraná terão que enfrentar esse novo cenário de conflitos para continuarem existindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como premissa analisar as Equipes Multidisciplinares das Escolas públicas do Paraná, com um recorte na cidade de Londrina-PR. Consideramos que embora as desigualdades sejam estruturadas, como demonstramos que a desigualdade educacional foi construída por décadas com projetos excludentes, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 combateram esses projetos como, por exemplo, as políticas eugênicas, que dominaram o século XX no Brasil.

Nesta dissertação buscamos pensar em como o racismo está estruturado e para, além disso, como ele é maleável em se ajustar em diferentes períodos históricos brasileiro. A nossa proposta foi de pensar sociologicamente em como nas políticas educacionais se constituiu com exclusão dos grupos minoritários – negros, indígenas, quilombolas, mulheres, LGBTQ+, PNE's.

Expusemos que desde os decretos coloniais já proibiram negros de acessar a escola. Do mesmo modo, em todo século XX, a eugenia foi base para a organização sistemática de todas as políticas educacionais. Entretanto, como demonstrado, a resistência do Movimento Negro e reivindicações voltados à educação foram significativas para que junto com a reestruturação democrática do Brasil trouxesse mudanças significativas como a Lei federal 10.639/2003 tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e posterior incluindo a Indígena com a complementar 11.645/2008.

O que inicialmente tínhamos conhecimento é que a importância dos desdobramentos da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, como as DCNERER e do Plano Nacional, tratavam da construção de estratégias, pois somente a criação da lei, não garantia a sua total aplicação. Por isso no Paraná tomou-se uma configuração diferente.

O espaço escolar tornou-se espaço de disputa política, de um lado as velhas oligarquias defendendo o projeto da elite higienistas querem utilizar deste espaço para perpetuar sua dominação, por outro os movimentos sociais, sendo eles plurais adentram os espaços educacionais para que possam ter sua voz reconhecida, tornando a escola um espaço plural, multiétnica e de diálogos. Os meios encontrados foram pressões por meio de implementações de políticas educacionais pensando na valorização, na promoção da educação étnico-racial. O processo de

reconhecimento das desigualdades sociais e raciais foi ressaltado neste trabalho, um momento de reflexão conjunta, mobilizando vários setores da sociedade, e a aprovação de um conjunto de leis que tinha como objetivo reparar danos históricos foi à consolidação de um processo marcado pela luta e reconhecimento.

É importante salientar que esta pesquisa deve ser problematizada além do ambiente escolar, pois o racismo não se constitui somente neste ambiente, as disputas para além desse âmbito também definem políticas, coalizões, articulações de diversos grupos defendendo projetos a favor do desmonte da educação.

Então, como demonstrado as Equipes Multidisciplinares trouxeram em primeiro momento o estímulo para que os professores atualizassem os conteúdos previstos pelo DCNERER para pensar uma educação inclusiva, democrática e antirracista, pois todas essas políticas educacionais reivindicadas visando reparações históricas e sociais trazem consigo o discurso voltado para o combate às discriminações raciais.

Respondendo aos questionamentos iniciais do nosso problema sociológico, se as ações pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente nas escolas estão articuladas com os conteúdos previstos na Lei Federal 10.639/2003 e 11.645/2008 que visam o trabalho sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena, encontramos na pesquisa realizada que há um esforço por parte dos professores em primeiramente, se inteirar aos conteúdos previstos pelas DCNERER e o Plano Nacional de Implementação das DCNERER entre outros documentos, para que desenvolva atividades para que estimulem os alunos a refletirem para além de uma educação eurocêntrica.

No entanto, há também bastante limitações, como relatam alguns professores, tanto por falta de tempo, ou desinteresse dos alunos em promover ações além das salas de aulas. Outra ação que foi consenso entre os professores, é na semana da consciência negra no dia 20 de novembro, em que as equipes fazem um evento, apresentando os resultados do trabalho do ano inteiro. Outra limitação se dá, pois, a área que mais promove ações pedagógicas são as ligadas as ciências humanas, então tem-se a aparência de que há obrigação em cumprir os conteúdos são desses professores.

Outra indagação foi como que as ações pedagógicas das Equipes Multidisciplinares desenvolvidas contribuem para o combate dos vários tipos de discriminação raciais/racismo que acabam por ser reproduzidos no espaço escolar?

O que relatam os professores é que com o trabalho promovido com a escola, a equipe pedagógica, a gestão, como se houvesse um refinamento de não tolerar mais discriminações, tanto raciais, quanto de gênero e sexualidade. É visível que mesmo com as limitações das relações que são desenvolvidas com estudantes e com toda a escola, uma política educacional pode mudar posturas, por mínimas que sejam, já podem ser consideradas uma melhoria para ter um espaço mais plural.

Em relação à composição das Equipes Multidisciplinares constatamos que é composta majoritariamente por professores, sendo um deles coordenador do EM, que faz a ponte com o NRE cumprindo as funções burocráticas, além disso, o corpo pedagógico do colégio também é incumbido de fiscalizar a realizações das EM, e auxiliar os professores membros e o coordenador. As suas atuações são no sentido de promover ações pedagógicas relacionando os conteúdos da DCNERER, além de estudar, pesquisar, elaborar planos de aula com tais propostas conteúdos. Além disso, é responsável por promover auxílio aos professores que encontram dificuldades em sala de aula com os conteúdos da DCNERER.

Ressaltamos que isso é uma síntese do que os professores relataram, porém não podemos deixar de evidenciar, como esse trabalho desenvolvido pelas EM são em grande parte desgastante para os professores, no sentido de que não é contabilizado com hora-atividade, e sim um trabalho extra, e cabe aos professores se interessar e não ser estimulado a desenvolver tais atividades, porém, cabe justificar que em nenhum momento nenhum professor falou de valores monetários, e isso é importante ressaltar, mas como vimos na tabela 4, no capítulo 3, todos os professores tem mais de um padrão, mais de um colégio que leciona, e até um caso onde atua na rede privada de Ensino Superior.

Já podemos puxar um gancho para o desestímulo que o trabalho docente vem sofrendo, além do processo de sucateamento da educação, no Paraná a SEED vem promovendo várias medidas austeras que incide diretamente na qualidade das aulas ministradas pelos professores e podem afetar as EM, sendo elas a redução da hora-atividade, penalização dos professores que foram afastados por licença médicas não podendo pegar aula, fechamento de turmas reduzindo drasticamente o número de aula, fazendo os professores sobrecarregarem em aulas extraordinárias. Em relação a nosso objeto, podemos questionar, até quando as EM irão resistir a tanta austeridade?

Todavia, o cenário político brasileiro em que se contornou, trouxeram inúmeras mudanças na educação e inúmeras inquietações. No meio de tantas mudanças e pensamentos retrógrados, ainda agora, as EM continuam nas escolas e isso deve ser ressaltado e valorizado, pois pode ser um resquício de resistência.

A mudança conjuntural que o Brasil vive nos últimos anos, pode ser a reestruturação de um projeto excludente, a retomada de retirar da escola quem com muita luta conseguiu adentrar a este espaço. Estamos vivendo a reação dos grupos que foram denunciados há duas décadas atrás, e agora com vários projetos silenciadores como “Escola sem partido”, legitimando discursos segregadores, retrógrados, munidos de preconceito e ódio aos mais pobres e aos historicamente excluídos das instituições de ensino.

Deixo aqui algumas indagações para que possamos refletir em relação ao cenário conservador que vem desenvolvendo na educação atualmente: As EM ainda podem ser um espaço de resistência? Como se utilizar desse espaço para modificar o pensamento dos estudantes? Quais podem ser as maneiras de lutas para superar o cenário do atraso que está retornando? Como mostrar que as EM tem feito um trabalho que mereça permanecer, mesmo com o desmonte educacional no Paraná?

Concluimos esta dissertação com uma sensação de assombro com as mudanças do Brasil e do Paraná desde 2015. Mudanças radicais dos direitos trabalhistas, direitos constitucionais e direitos educacionais. Essa reação dos grupos oligárquicos de retomada do poder só para si, só para os seus, deseja a expulsão dos negros, mulheres, trabalhadores, grupos e movimentos sociais que muito recentemente influenciaram o Estado brasileiro. Situamos as Equipes Multidisciplinares das escolas do Paraná como espaços específicos que poderão ajudar nessa fase de resistência e defesa dos direitos conquistados pelos negros no currículo e nas escolas do Brasil. Em uma resistência de dentro, desde a unidade escolar, com capilaridade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, A. **O saneamento pela educação**. Faculdade de Medicina de São Paulo, 1922.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Disponível em <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>>, acesso em 12 de maio de 2018.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Disponível em <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/londrina_pr>, acesso em 12 de maio de 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC SECAD/SEPPPIR /INEP, 2005.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

BRASIL. **Constituição (1934). Constituição da República do Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: A. Coelho Branco, 1934.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

CASTRO, Jorge Abrahão de. **PNAD 2009-primeiras análises: situação da educação brasileira-avanços e problemas**. N.66, Brasília: IPEA, 2010.

CATEN, Artêmio Ten. **A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público**. 2010. Dissertação (Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**. Política social e racial no Brasil - 1917-1945. São Paulo - SP. UNESP. 2006.

Desenvolvimento Humano para Além das Médias: 2017. – Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2017.

DIWAN, Pietra. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

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

DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (orgs.) **Métodos e técnicas de pesquisa na comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes (No limiar de uma nova era)**. Volume 2. São Paulo: Globo. 2008.

GOMES, Nilma Lino (org) **Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. -- Brasília : MEC ; Unesco, 2012. P. 19-33.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Santa Catarina v. 10, nº 18, p. 133-154, 2011.

GONÇALVES, Luís Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.º 15. p.134-158, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. N.20, Brasília: IPEA, 2012.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. N.25, Brasília: IPEA, 2017.

LUCINDO, Willian Robson Soares. Histórico do Movimento Negro no Brasil, luta e resistência da militância às Políticas de Ação Afirmativas, a Declaração de Durban até a Lei 10.639/03: dívida social do Brasil com a População negra após o 13 de maio. In: Cardoso, Paulino de Jesus; Rascke, Karla Leandro (orgs). **Formação de professores: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: DIOESC, 2014, p. 60-93.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça**. Campinas, SP,: Editora da Unicamp, 1994.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução de Carlos A. Silveira. 3.ed Porto Alegre: Artmed, 2004.

Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**. v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

PARANÁ. **Plano estadual de educação do Paraná: 2015-2025**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2015.

PARANÁ. Deliberação 04/06 do Conselho Estadual de Educação (CEE/PR). **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**.

Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio 2013 (PNAD). 2ª ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. A

Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio 2014 (PNAD). Rio de Janeiro: IBGE, 2015. B

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo, CERU E FFLCH/USP,1983.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nomeando as diferenças: a construção da ideia de raça no Brasil. In VILLA LOBOS, Gláucia e GONÇALVES, Marco A. (orgs.) **O Brasil na virada do século**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1995, p. 177-191.

SILVA, Tatiana Dias. Panorama Social da População Negra. *In*: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira (orgs). **Igualdade Racial no Brasil: Reflexões no ano internacional dos afrodescendentes**. Brasília: IPEA, 2013, p. 13-30

SILVA, Tatiana Dias. População negra e educação: um panorama da última década (1999-2009). *In*: CASTRO, Jorge Abrahão de; ARAÚJO, Herton Ellery (orgs.) **Situação Social Brasileira: monitoramento das condições de vida 2**. Brasília: IPEA, 2012, p. 67-80.

Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Disponível em <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/262#resultado>>, acesso em 07 de maio de 2018.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Arquivo de antropologia física do museu nacional: fontes para a história da eugenia no Brasil. **História, Ciências, Saúde**: Rio de Janeiro, v.16, n.3, p. 763-777, 2009.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. *In*: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., orgs. **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004, p. 330-391.

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1981.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **A desigualdade entre negros e brancos também está na Educação**. 2016. Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/blogs/educacao-e-etc/a-desigualdade-entre-negros-e-brancos-tambem-esta-na-educacao/>, acesso em 07 de maio de 2018.

ANEXO

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido “As Equipes Multidisciplinar nas escolas em Londrina- PR: Desdobramentos a partir da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008”.

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“As Equipes Multidisciplinar nas escolas em Londrina- PR: Desdobramentos a partir da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008”**. O objetivo da pesquisa visa compreender como ocorrem as ações pedagógicas das Equipes Multidisciplinares em Londrina-PR e no que se refere à articulação dos objetivos previstos na Lei 10.639/03 e 11.645/08, e quais são as contribuições para combate às discriminações raciais.

Sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: será feita uma entrevista com roteiro semiestruturado sobre a sua participação na Equipe Multidisciplinar da Escola na qual leciona. A entrevista será gravada, para o auxílio nos dados coletados.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação.

Os benefícios esperados são contribuir com o entendimento sobre as Equipes Multidisciplinares em Londrina- PR, com a compreensão das ações pedagógicas, bem como o combate à discriminação racial.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar em: **(Ana Paula Lopes Bogas Perez, Rua. Contato: (XX) XXXXXX)**.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2017.

Pesquisador Responsável: _____

RG: _____

_____, tem sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos de pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____.

APÊNDICE

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

(Professores/coordenadores membros de Equipe Multidisciplinares na Cidade de Londrina-PR)

1) Identificação

- a. Nome
- b. Cor (autodeclarada)
- c. Qual é a sua formação acadêmica?
- d. Qual/Quais escola (s) que trabalha?
- e. Estatutário ou Temporário?
- f. Qual/quais disciplinas ministram?
- g. Há quanto tempo você leciona?
- h. Você participa de algum movimento social, coletivo ou sindicato?

2) Bloco de questões sobre o trabalho do professor na Equipe Multidisciplinar

- ✓ Para você, o que é/são a/as Equipe/s Multidisciplinar/es?
- ✓ Há quanto tempo é membro da Equipe Multidisciplinar do colégio que leciona?
- ✓ Você poderia falar um pouco sobre a Equipe Multidisciplinar de seu colégio (quando surgiu por quem é coordenada, quem faz parte e desde quando você participa; as ações que foram promovidas ao longo do ano pelos professores/alunos)
- ✓ Como ocorre a organização da Equipe Multidisciplinar de seu colégio?
- ✓ As reuniões ocorrem de quanto em quanto tempo?
- ✓ Você recorda de alguma ação/atividade promovida pela Equipe Multidisciplinar esse ano? Como foi a participação dos alunos? E dos professores?
- ✓ As ações promovidas pela equipe multidisciplinares envolvem os pais dos alunos (a comunidade em torno da escola)? Se sim, como é essa interação?
- ✓ Qual o suporte que a SEED ou NRE dá às Equipes Multidisciplinares? (Materiais didáticos, cursos)
- ✓ Quais ações já foram organizadas e/ou propostas em seu colégio pela equipe multidisciplinar (anos anteriores)?

- ✓ Você já fez algum curso de formação continuada promovido pelo Núcleo Regional de Educação? Se sim, onde foi? Foi relacionado aos conteúdos história e cultura africana, afro-brasileira e indígena?
- ✓ Você recorda de algum caso de racismo/discriminação racial que ocorreu na escola?
- ✓ Em relação aos membros da equipe multidisciplinar do colégio, como se dá a interação entre os membros?
- ✓ De quanto em quanto tempo os membros compartilham os resultados ou dificuldades?
- ✓ Ocorre algum evento sobre alguma temática que se relaciona com a lei 10.639/2003 e 11.645/2008? Se sim, geralmente ocorre quando? Quem promove?

3) Bloco com perguntas sobre o conhecimento do professor em relação as leis e as Equipes Multidisciplinares

- ✓ Você tem conhecimento em relação ao surgimento das Equipes Multidisciplinares, o porquê (motivo?) Elas foram criadas?
- ✓ Você conhece a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008? Do que elas tratam? Quais são os seus objetivos?
- ✓ Você acredita que há necessidade do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas? Por quê?
- ✓ O que você entende por discriminação racial/ racismo? Já presenciou alguma cena de discriminação racial/racismo na escola em trabalho? Se sim, qual foi a sua reação?
- ✓ Como a sua escola atua para auxiliar os professores que não conhecem os objetivos previstos na Lei 10.639/2003 e 11.645/2008?

4) Bloco de perguntas sobre o trabalho do professor em sala de aula

- ✓ Em sua disciplina, você já trabalhou algum conteúdo referente a história e/ou cultura afro-brasileira e indígena?
- ✓ Já encontrou alguma resistência por parte de estudantes ou diretores, coordenadores, equipe pedagógica para trabalhar algum conteúdo das referidas leis 10.639/2003 e 11.645/2008?
- ✓ Já encontrou dificuldade para ministrar algum desses conteúdos? Se sim, procurou alguma orientação?

- ✓ A discriminação racial/racismo é um tema debatido em sua escola?
Se sim, de que forma? Se não, por quê?
- ✓ Você já fez algum curso de formação continuada promovida pela UEL relacionado à lei 10.639/2003 e 11.645/2008?

5) Bloco de perguntas sobre os resultados

- ✓ O que em sua opinião as Equipes Multidisciplinares trouxeram de positivo para a escola?
- ✓ Quais foram as principais dificuldades encontradas (em relação a conteúdo, em relação ao trabalho docente, resistência dos professores, pedagogos, gestores, funcionários)
- ✓ Quais foram as facilidades que você encontrou?

6) Nesta etapa da entrevista vou trabalhar uma situação-problema com o professor (a), coordenador (a) entrevistado (Será levado impresso).

A notícia dada pelo jornal é a seguinte **“Vítima de racismo em escola, menina é obrigada a pedir desculpas aos agressores”** publicado no link: <https://pt.globalvoices.org/2015/05/06/brasil-vitima-de-racismo-em-escola-menina-e-obrigada-a-pedir-desculpas-aos-agressores/>

- ✓ Como a Equipe Multidisciplinar da escola em que você trabalha abordaria essa situação?
- ✓ Você recorda de algum caso de racismo/discriminação racial que ocorreu na escola?
- ✓ Você acredita que é função da Equipe Multidisciplinar encaminhar a outras instâncias as denúncias de discriminações raciais ocorridas na unidade de ensino? Por quê? (Qual é o limite que a equipe pode intervir em relação a outras instâncias?)
- ✓ Como é a relação da Equipe Multidisciplinar da sua escola, com o Conselho Escolar na execução de ações de combate à discriminação racial/racismo dentro no ambiente escolar?
- ✓ Em relação ao currículo escolar: como deveriam ser trabalhados os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, por todas as disciplinas, ou somente alguma (humanas, linguagem)?
- ✓ O que você acredita que seja uma Educação antirracista/ Educação das Relações Étnico-raciais?