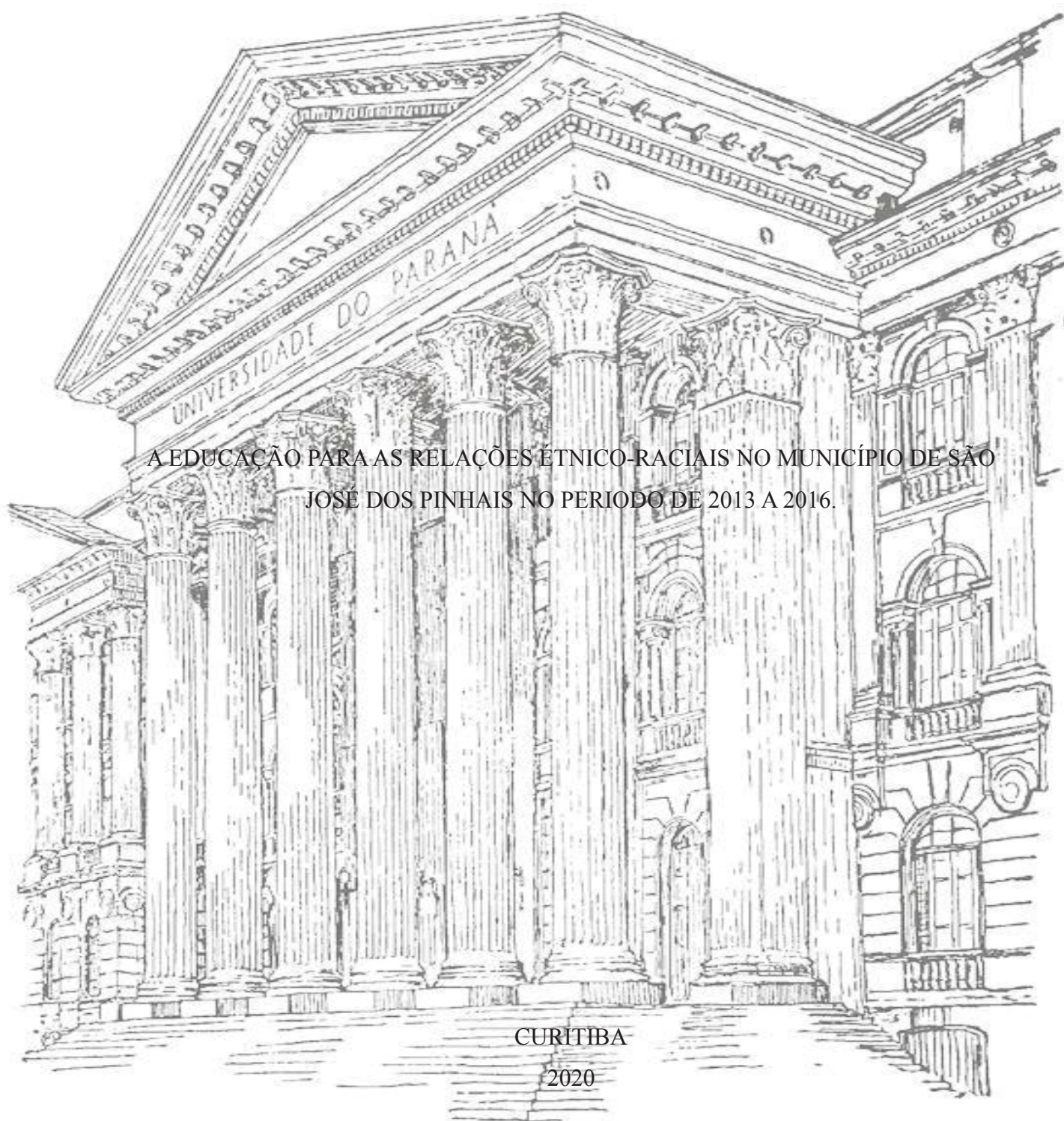


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SOLANGE APARECIDA ROSA



A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS NO PERÍODO DE 2013 A 2016.

CURITIBA

2020

SOLANGE APARECIDA ROSA

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MUNICÍPIO DE SÃO
JOSÉ DOS PINHAIS NO PERÍODO DE 2013 A 2016.

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação na Linha de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lucimar Rosa Dias

CURITIBA
2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Tania de Barros Baggio, CRB 9/760 com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rosa, Solange Aparecida.

A educação para as relações étnico-raciais no município de São José dos Pinhais no período de 2013 a 2016 / Solange Aparecida Rosa.- Curitiba, 2020.

203 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucimar Rosa Dias

1. Professores - Formação. 2. Relações étnicas. 3. Educação e Estado. 4. Currículos. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor EDUCAÇÃO
Programa de Pós Graduação em EDUCAÇÃO
Código CAPES: 40001016001P0



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **SOLANGE APARECIDA ROSA**, intitulada: **'A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS NO PERÍODO DE 2013 A 2016'**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua A PROVA DA no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 22 de Setembro de 2017.

LUCIMAR ROSALDIAS

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

APARECIDA DE JESUS FERREIRA

Avaliador Externo (UEPG)

PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA

Avaliador Interno (UFPR)

Dedico esta dissertação à minha família inteira, sobretudo, às mulheres da minha família. São mulheres que me inspiram, me movem e me dão muito orgulho. Primeiramente, minha mãe Creuza, minhas avós Benedita Silva (materna *in memoriam*) e Antonina Rosa (paterna *in memoriam*). Tia Isabel (*in memoriam*), tia Maria de Lurdes (tia Malu), tia Lurde (paterna), tia Lazara, tia Rute, tia Maria Catarina, tia Maria (tia avó), tia Regina e tia Carmosa. Minha irmã Kelly Cristina, sou sua fã, e minhas primas Beatriz, Vanise, Araié, Ângela e Edna. Enfim, às mulheres negras que talvez nunca tenham a oportunidade de frequentar uma universidade.

Também dedico aos meus amores, meu filhote João Vitor e companheiro Rosalvo Junior, por serem as pessoas que estiveram comigo em todos os momentos dessa caminhada.

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

Conceição Evaristo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, mais do que nunca pela vida! À Nossa Senhora Aparecida pela proteção.

Em outubro de 2016, eu (em meio às aulas, orientações, trabalho na escola, entrevistas na SEMED e escrevendo muito) e minha família passamos por uma situação grave de racismo que parecia um pesadelo horrível. Todos os dias negras e negros estão sujeitos ao racismo. No entanto, existem situações que são infinitamente irracionais, desproporcionais e covardes. Meu filho, aos 13 anos, junto com minha mãe, foi agredido por um homem desconhecido dentro de um estabelecimento público, numa clínica médica particular. O ocorrido aconteceu porque o indivíduo confundiu e tratou meu filho como se trata a um bandido, pegou-o pelo pescoço e colocou os braços dele para trás, sem nenhum motivo concreto e aparente, a não ser o fato de meu filho ser negro.

A mãe negra desde muito cedo prepara suas/seus filhas/os para enfrentar o racismo e as/os ensina a se defender, pois sabe que acontecerá em algum momento, sobretudo, quando vão para as escolas e instituições de ensino. No entanto, como ensinar o seu filho de 13 anos, acompanhado de sua avó, a se defender de uma agressão violenta tão desproporcional e inesperada? Por alguns dias a vida ficou sem sentido e sem cor. A desmotivação e a dor da impotência tomaram conta das horas dos dias que se seguiram.

Contudo, numa olhada não muito atenta ao meu redor, naquele momento, me vi amparada por pessoas lindas e maravilhosas que a vida me presenteou. E são essas pessoas que foram os motivos pelos quais levantei e resolvi continuar lutando.

Então, certamente tenho muito a agradecer. Agradecer a essas pessoas que foram meu amparo, quando precisei imensamente, e estiveram comigo nesses 30 meses de caminhada no mestrado e que contribuíram direta ou indiretamente para que este objetivo de fato se concretizasse.

Agradeço primeiramente, à minha mãe, Creuza Aparecida Rosa, por ser o meu auxílio e inspiração desde sempre. Ao meu pai Luiz Carlos Rosa (*in memoriam*). Meu companheiro de todos os momentos, Rosalvo Larangeira dos Santos Junior, pela força desde o início sempre me apoiando e incentivando. Ao meu filhote querido, João Vitor Larangeira dos Santos, pelos sorrisos, alegria, amor de todos os dias. À minha irmã, Kelly Cristina Rosa, por compartilhar as alegrias, lágrimas, vitórias e conquistas da vida acadêmica e por serem as pessoas que diziam todas as vezes “você vai conseguir”. Ao meu sobrinho Luiz Henrique e meu cunhado Adilson Araujo. Ao meu irmão Edenilson Balbino Rosa e Maria Antonia

Costa, cunhada.

Obrigada à minha linda avó, Benedita Aparecida da Silva (*in memoriam*,) que mesmo sendo analfabeta sempre apoiou meus estudos e dizia “dêxa a fia estudar, o estudo é importante”. Ao meu tio, padrinho e pai, muitas vezes, Alexandre Teixeira pelo imenso amor e carinho. À tia Lázara Maria da Silva, a meus primos Alexandre e Araié e a meu lindo Juan Carlos. À minha tia Malu, Maria de Lurdes da Silva, pelo apoio e força distante, mas sempre presente e ao meu primo Wellington Rafael da Silva. Às tias Maria de Lurdes Rosa, Maria Catarina da Silva, Rute Silva, tio Luiz Mário da Silva e meus primos pelo apoio. Ao tio Antônio Dario da Silva pela alegria e sorrisos de sempre. Aos meus lindos e pequenos sapecas pela alegria com cheirinho de travessura Gabriel Balbino Costa, Kauani Silva (Caucazinha), Tony Brayan (Chocotony), Katlein Silva(Kat), Nicolas (Nick) e Maria Luiza Rosa Andreotti (Ma).

À minha afilhada Gabriela Casagrande de Britto pelo doce sorriso e a toda família Casagrande de Britto pelo apoio e carinho de sempre.

Obrigada às amigas Tânia Pacífico pela amizade sempre muito carinhosa e disponível, por me ajudar com meus textos; Flávia Carolina pelas conversas, risos e dicas. Às amigas e companheiras Maria Patrícia Oliveira, Débora Araujo, Lucilene Soares (Lu), Katia Costa e Márcia Brandão, pelas conversas. Ao nosso grupo “Clube da Luluzinha” pelas risadas, alegria e nosso clube terapêutico. Lu, obrigada pelo carinho e disponibilidade lá no início ainda com mero esboço do projeto de pesquisa para o mestrado. E agora também, mesmo com os cuidados com a pequena guerreira Luna, Nossa Luz (minha luz), sempre se colocou à disposição.

Agradeço à Associação Cultural de Negritude e Ação Popular (ACNAP) representada por Vera Paixão, Jaime Tadeu e Paulo Borges. Instituição do movimento negro em Curitiba que oferecia curso pré-vestibular (do qual fui aluna) para estudantes negros e negras e que contribuiu para que hoje as políticas afirmativas fossem efetivadas na UFPR. Ao Instituto de Pesquisa Afrodescendência (IPAD) representado por Marcilene Garcia de Souza (Lena) e Tânia Lopes. Agradeço a oportunidade de ter sido aluna do Projeto Akeko Dudu. Obrigada, Lena, pelo apoio mesmo a distância, pelas muitas oportunidades e confiança. Obrigada, Tânia, pelas palavras confortantes.

Obrigada Thais Carvalho pelas conversas e auxílio, sempre muito atencioso. A Megg Rayara Gomes de Oliveira por ser a pessoa que me fez enxergar o quanto as questões de raça e gênero/sexualidade são transversais.

Às queridas do grupo de pesquisa Elba Cristina, Cinthia, Sara, Liliana Coutinho e

Gioconda pela troca de experiências. Às minhas colegas e aos colegas da turma pelas ricas experiências compartilhadas durante as disciplinas no mestrado. Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e todas as professoras e os professores que ministraram as disciplinas em que compartilharam seus conhecimentos.

Às professoras Aparecida de Jesus Ferreira, Bartolina Ramalho Catanante e ao professor Paulo Vinícius Baptista da Silva pelas valiosas contribuições e observações na Banca de Qualificação.

À professora Lucimar Dias, orientadora, pela paciência, por ressaltar e cobrar a importância do rigor acadêmico.

À professora Carolina dos Anjos de Borba por me orientar e ajudar na situação difícil de racismo que relatei no início. Assim como minha querida colega de mestrado e advogada Liliana Coutinho que foi a pessoa que prontamente deu início ao processo de ação judicial, nesse caso de racismo, e à advogada Lorena Colin Marangoni.

Obrigada às diretoras da Escola Almir Ferraz (a escola na qual sou professora) Luísa e Beatriz pela compreensão e apoio, às minhas colegas de trabalho. Um obrigado carinhoso e afável às minhas crianças negras e brancas (alunas e alunos) que também me moveram a ansiar por pesquisar como se dão as relações raciais na escola.

Agradeço imensamente às coordenadoras e coordenadores de área do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São José dos Pinhais/PR, que realizaram a formação continuada na gestão 2013-2016, por concederem minutos de seu tempo de trabalho para realizar as entrevistas e preenchimento dos questionários pós-entrevista. Bem como às duas diretoras de departamento (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Enfim, o meu muito obrigada a todas e a todos!

“Profe, você é tão linda e eu ti amo tanto, mas por que você é preta?” (1ºano)¹
“Quem vem dar aula pra nós? A professora negra?” (1ºano)
“Eu nunca tive uma professora assim como você, assim...”(5º ano)
“Eu ti amo profe. Você sabia?” (2ºano)
“O que houve? Por que você está chorando? (Eu)
- Professora, ela está chorando porque (disse o nome da aluna, branca, loira, de olhos azuis)
xingou ela “de sua preta” (disse um menino branco).
- Né, professora, que isso é racismo? Isso é racismo não é? (Disse o mesmo aluno branco).”
(3ºano)
“Professora, no recreio ele xingou meu amigo negro de macaco.” (4ºano)
“Professora você é encardida? (Aluno branco perguntou)
Não, sou negra! (Eu)
Mas você não é escrava? (Aluno)
Não, sou professora!” (Eu) (1º ano)
Profe, meu irmão disse que você é descabelada! (1ºano)

¹ As apreensões aqui transcritas são das alunas e alunos com os quais estou junto, todos os dias na sala de aula, muito mais aprendendo que ensinando.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objeto identificar a política de formação continuada empreendida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São José dos Pinhais com o propósito de formar professoras/es para trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais. O recorte temporal foi o período de 2013 a 2016 e as principais referências para análise foram as legislações educacionais que tratam do tema, especialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (alterada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08) e 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 (PNI-DCN-ERER) de 2009. Foram utilizadas como ferramentas metodológicas para essa pesquisa a análise qualitativa, análise documental de legislações educacionais do município. Realizamos oito entrevistas semiestruturadas, sendo sujeitas/os: duas chefes de departamentos (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e seis coordenadoras/es de área/disciplina que desenvolvem a formação continuada no município. Baseado no estudo das fontes, documentos e nas entrevistas realizadas é possível afirmar que entre os anos de 2013 a 2016 aconteceram ações de formação continuada que se referem à educação para as relações étnico-raciais. A matriz curricular foi o principal vetor dessas ações e práticas desenvolvidas nas escolas, porque indica conteúdos sobre populações indígena e negra brasileira e africana. Os conteúdos estão presentes nas disciplinas de Matemática, Ensino Religioso, Artes, sobretudo, e em maior ênfase na disciplina de História que trata da diversidade da população brasileira de forma mais equânime. Os dados coletados indicam que, mesmo sem uma política sistematizada de aplicação da legislação antirracista, a educação das relações étnico-raciais não está ausente do currículo do município, seja a partir da organização curricular ou, ainda, pelas ações isoladas de algumas professoras e professores que desenvolvem o trabalho efetivo em suas salas de aula. Um dos limites da pesquisa foi não ter realizado entrevista com as/os professoras/es, já que isso daria um panorama maior da efetivação da política da ERER. Outra limitação constatada é a não formação específica das/os coordenadoras/os área que realizavam a formação continuada no município.

Palavras-chaves: Formação de Professoras/es, Educação para as relações étnico-raciais, Políticas Educacionais, Currículo.

ABSTRACT

This research aimed to identify the policy of continuous training undertaken by the Municipal Department of Education (SEMED) of São José dos Pinhais with the purpose of training teachers to work with education for ethnic-racial relations. The time frame was the period from 2013 to 2016 and the main references for analysis were the educational laws that deal with the theme, especially the Law on Guidelines and Bases of Education (amended by laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08) and the Plan National Implementation of the National Curricular Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (PNI-DCN-ERER). The qualitative analysis was used as methodological tools for this research, documentary analysis of educational legislation of the municipality. We conducted eight semi-structured interviews, with two heads of departments (kindergarten and elementary education) and six area / discipline coordinators to develop continuing education in the municipality. Based on the study of the sources, documents and interviews carried out, it is possible to affirm that between the years of 2013 to 2016 there were continuous training actions that refer to education for ethnic-racial relations. The curricular matrix was the main vector of these actions and practices developed in schools, because it indicates contents about indigenous and black Brazilian and African populations. The contents are present in the subjects of mathematics, religious education, arts, especially, and in greater emphasis on the history discipline that treats the diversity of the Brazilian population in a more equanimous way. The data collected indicate that, even without a systematic policy of applying antiracist legislation, the education of ethnic-racial relations is not absent from the curriculum of the municipality, either from the curricular organization or by the isolated actions of some teachers and teachers who develop effective work in their classrooms. One of the limits of the research was not having interviewed the teachers, as this would give a bigger picture of the ERER policy implementation. Another limitation observed is the lack of specific training of the coordinators / the area that carried out training and continuing education in the municipality.

Keywords: Teacher Training, Education for ethnic-racial relations, Educational Policies, Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – MAPA POLÍTICO DO PARANÁ.....	36
FIGURA 2 – MAPA DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA.....	37
FIGURA 3 – ORGANOGRAMA DA SEMED.....	39
FIGURA 4 – PUBLICIDADE OFICIAL DO GOVERNO DO ESTADO	73
FIGURA 5 - MAPA - PARANÁ NEGRO	78
FIGURA 6 - ESCRITOR SEBASTIÃO PARANÁ.....	82
FIGURA 7 - ENEDINA ALVES MARQUES.....	82
FIGURA 8 – PRIMEIRA ENGENHEIRA CIVIL DO PARANÁ.....	83
FIGURA 9 - CAPA CURRÍCULO 2004.....	98
FIGURA 10 - CURRÍCULO 2008.....	99
FIGURA 11 – CAPA CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2008.....	100
FIGURA 12 - FESTIVAL INFANTIL DE CAPOEIRA EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	104
FIGURA 13 - GNOMON FORMA DIDÁTICA	111
FIGURA 14 - GNOMON OU OBELISCO (RELÓGIO DO SOL)	112
FIGURA 15 - CLEPSIDRAS	112
<i>FIGURA 16 - GNONOM RÉGUA DE MEDIR TEMPO</i>	<i>112</i>
FIGURA 17 - GRUPO AFROXÉ.....	127
FIGURA 18 – INSTRUMENTOS DE ORIGEM AFRICANA.....	140
FIGURA 19 – ARTE BRASILEIRA DE ORIGEM AFRICANA	141
FIGURA 20 - ORGANOGRAMA EDUCAÇÃO INFANTIL	149
FIGURA 21 - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA SEMANA DE TROCA DE EXPERIÊNCIA MANHÃ.....	154
FIGURA 22 - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA SEMANA DE TROCA DE EXPERIÊNCIA MANHÃ.....	155
FIGURA 23 - MATERIAL DA DISCIPLINA DE ARTES EM 2013	162
FIGURA 24 – EXPOSIÇÃO MOSTRA PEDAGÓGICA.....	163
FIGURA 25 - EXPOSIÇÃO MOSTRA PEDAGÓGICA APRESENTAÇÃO CULTURAL	163
FIGURA 26 - EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS PEDAGÓGICOS REALIZADOS POR ESCOLAS DO MUNICÍPIO – SAGUÃO DA CÂMARA MUNICIPAL	164
FIGURA 27 – EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS PEDAGÓGICOS REALIZADOS POR ESCOLAS DO MUNICÍPIO – BONEQUINHAS PRETAS	164

FIGURA 28 – PRODUÇÃO DE ALUNAS/OS DO 5º ANO - OS ABOLICIONISTAS	166
FIGURA 29 – PRODUÇÃO DE ALUNAS/OS DO 5º ANO - OS ABOLICIONISTAS	167

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - COMPOSIÇÃO POPULACIONAL MUNICÍPIO SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	38
QUADRO 2 - ENTREVISTAS COM PROFISSIONAIS NA SEMED	45
QUADRO 3 - LEGISLAÇÃO DA PROVÍNCIAS SOBRE INTERDIÇÃO A ESCOLARIZAÇÃO NO SÉCULO XIX	51
QUADRO 4 - IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA	65
QUADRO 5 - INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS	68
QUADRO 6 - PERFIL DAS/OS COORDENADORAS/ES DE ÁREA/DISCIPLINA NO EF	91
QUADRO 7 - PERFIL DAS DIRETORA/CHEFES DE DEPARTAMENTOS	92
QUADRO 8 - COMPARAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE CARGOS COM FORMAÇÃO SUPERIOR	95
QUADRO 9 - DISCIPLINAS	105
QUADRO 10 - PNAIC	114
QUADRO 11 - RELIGIÃO COMPOSIÇÃO DO MUNICÍPIO SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	125
QUADRO 12 - LISTAS DE PRESCRIÇÕES	146
QUADRO 13 - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICA DO CMEI	150
QUADRO 14 - EIXOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	153
QUADRO 15 - CICLO DE FORMAÇÕES NOS CMEIS PELO INSTITUTO AVISA LÁ	153
QUADRO 16 - FORMAÇÕES DO DEPARTAMENTO DE EI	154
QUADRO 17 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	156
QUADRO 18 - CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELO AVISA LÁ	156
QUADRO 19 - MATERIAL DA DISCIPLINA DE ARTES	161

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AA - Ações Afirmativas

PAA - Política de Ação Afirmativa

ACNAP - Associação Cultural de Negritude e Ação Popular

CN - Congresso Nacional

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DCNs-ERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

FNB - Frente Negra Brasileira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPAD - Instituto de Pesquisa da Afrodescendência

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MSN - Movimento Social Negro

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

ONG - Organização não governamental

PNE - Plano Nacional de Educação

PNI-DCN-ERER - Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultural Afro-brasileira e Africana

PROMINP - Programa de Mobilização da Indústria Nacional de Petróleo e Gás

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SNE - Sistema Nacional de Educação

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

GTI - Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra

GTEDEO - Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na
Ocupação

PT - Partido dos Trabalhadores

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

GELEDÉS - Instituto da Mulher Negra

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: TRAJETOS E TRAJETÓRIAS, CAMINHOS E CAMINHADAS PARALELAS	19
INTRODUÇÃO	28
CAPÍTULO I - ENCAMINHAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E O PENSAMENTO SÓCIO-RACIAL BRASILEIRO: ALGUNS APONTAMENTOS	48
2.1 Pensamento racial e educação: uma trajetória.....	55
2.2 Visibilidades e ascensão das políticas para o combate ao racismo	61
2.3 Da comprovação das desigualdades raciais à instituição de políticas para educação para as relações étnico-raciais	62
2.4 Relações raciais e educação: um campo de estudo	67
CAPÍTULO III – PARANÁ: ONDE ESTÁ A POPULAÇÃO NEGRA NO ESTADO QUE POSSUI A “CAPITAL MAIS BRANCA DO SUL DO BRASIL”	73
3.1 Brevemente a história do Paraná e mesclada a de São José dos Pinhais.....	74
3.2 Diversidade étnica-racial no Paraná.....	76
3.3 Paraná negro.....	78
CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.....	85
4.1 Formação continuada e currículo em São José dos Pinhais	85
4.2 Formação continuada na SEMED em São José dos Pinhais	86
4.3 Currículo	97
4.4 Disciplinas.....	105
4.4.1 Disciplina de Matemática.....	107
4.4.2 Disciplina de História.....	116
4.4.3 Disciplina de Ensino Religioso	125
4.4.4 Disciplina de Arte.....	136
4.4.5 Disciplina de Educação Física.....	141
4.5 Educação Infantil e orientações curriculares para a educação das relações étnico-raciais no município.....	149
4.5.1 Caracterização	149
4.5.2 Como é estruturada a formação continuada na EI.....	151
4.5.3 A proposta pedagógica	152
4.6 Ações desenvolvidas: um diálogo na formação continuada e ERER.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS	175

APÊNDICE	191
I Roteiro de Entrevista – Educação Infantil.....	191
II - Roteiro de Entrevista - Ensino Fundamental (Coordenadoras/es e Chefe de Departamento)....	191
III - Roteiro de Entrevista Coordenadora do Pnaic	193
IV - Termo de Consentimento Livre de Esclarecido	193
V - Questionário a/ao Entrevistada/Entrevistado	195
VI – Apresentação dos codinomes mulheres e homens negras/os da resistência!!!	195
ANEXO	198
I Objetivos de aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos	198
II objetivos de aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos	200

APRESENTAÇÃO: TRAJETOS E TRAJETÓRIAS, CAMINHOS E CAMINHADAS PARALELAS

Beatriz Nascimento² afirmou “É tempo de falarmos de nós mesmos...”
(RATTS, 2007).

De falar do nosso “pretuguês” como disse Lélia Gonzalez³
(RATTS, 2010, p.72).

O meu interesse em estudar relações raciais e educação tem relação direta com minha trajetória de vida e de formação e com a minha entrada na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2009, no curso de Pedagogia. Minha escolarização desde a Educação Infantil ao ensino médio ocorreu em instituição pública, isso marca uma faceta do meu olhar. A escola e os estudos sempre me foram apresentados, pelas mulheres da minha família, minha mãe, tias e avós, como uma possibilidade de não ser empregada doméstica, a posição e ocupação profissional destinada “naturalmente” à maioria das mulheres negras no Brasil.

“Eu nada tenho que dizer da minha saudosa mãe. Ela era muito boa. Queria que eu estudasse para professora. Foi as contingências da vida que lhe impossibilitou concretizar o seu sonho.”⁴ (JESUS, 1963).

É sabido que uma boa formação escolar e acadêmica não implica em emprego garantido. Contudo, a educação para a população negra se apresenta como possibilidade de melhorar socioeconomicamente de vida de forma substancial; é acessar um direito que por longo tempo lhe foi negado, seja por questões objetivas, seja por ações não muito bem

² Beatriz Nascimento (1942-1995) foi uma mulher negra, intelectual, pesquisadora e professora. cursou história na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), lecionou na Rede Estadual do Rio de Janeiro, articulou o ensino e a pesquisa e foi nesse período que começou sua militância. Pós-graduou-se em história pesquisando “Os sistemas alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas”, em 1981. A pesquisadora num período de vinte anos produziu muitos trabalhos com a temática étnico-racial. Quando estava no mestrado, a trajetória dessa importante pesquisadora foi brutalmente interrompida, ao defender sua amiga da violência machista do companheiro. Beatriz Nascimento foi assassinada em janeiro de 1995, pelo companheiro da amiga, na cidade do Rio de Janeiro. (RATTS, 2007) e A Cor da Cultura seção “Heróis de todo mundo”. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/mariabeatriz>.

³ Outra figura feminina foi Lélia Gonzalez (1935-1994), pesquisadora, intelectual e professora. cursou história e filosofia, na graduação, fez mestrado e doutorado. Seus estudos estão relacionados a gênero e relações étnico-raciais. Questionava a inviabilidade das mulheres negras na discussão do Movimento Feminista por não abordar as desigualdades e a discriminação sofrida pelas mulheres negras, instituindo assim o Feminismo Negro junto com outras mulheres negras. Benedita da Silva é uma dessas mulheres (atualmente deputada Federal) e a pesquisadora Sueli Carneiro (CARNEIRO, 2014). Esteve na criação do Movimento Negro Unificado (MNU), candidatou-se a deputada federal em 1986 nas eleições pelo Partido dos Trabalhadores (PT). (RATTS, 2010).

⁴ Todas as frases introduzidas dentro dessa breve introdução são da obra de Carolina Maria de Jesus, “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (JESUS, 1963). A mulher que decidiu falar de si, “falar de nós mesmos”, falar do “pretuguês” ao ter a “petulância” de escrever seu diário. O diário de uma mulher negra, trabalhadora, mãe de três filhos e escritora.

explicitadas que fazem com que a escola nem sempre seja espaço de conforto para a população negra. Isso se constata pelos diversos relatos de trajetórias escolares de negras e negros em vários estudos sobre relações raciais e educação.

*Negro tu.
Negro turututí.
É negro sim senhor!*

A conquista da população negra em relação ao ensino superior tem ligação direta com minha escolarização. Como dito anteriormente, as mulheres negras da minha família me estimulavam muito a estudar, o que me fez desejar entrar no ensino superior. Em um primeiro momento, sonhei em fazer o curso de Farmácia. Para isso, ingressei em 2004 em curso pré-vestibular noturno, realizado por uma Organização não governamental (ONG) chamada Formação Solidária, que tem por objetivo inserir jovens egressos de escolas públicas e de baixa renda na universidade, sem discutir as desigualdades de classe ou raça⁵, embora o público seja composto por jovens das classes populares⁶ que almejam acessar a universidade.

Neste primeiro ano, não consegui e por isso fiz uma nova tentativa em 2005, agora em outro curso pré-vestibular semiextensivo oferecido pela Associação Cultural de Negritude e Ação Popular (ACNAP), também no período da noite. O projeto, diferentemente do anterior, era direcionado a jovens negras/os. A ACNAP, em parceria com outros grupos do Movimento Social Negro (MSN), problematizou e protagonizou a discussão acerca da Política de Ação Afirmativa⁷ (PAA), da reserva de vagas para a população negra e indígena na Universidade Federal do Paraná que aconteceu em 2004, quando foi criado o sistema de “Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná”, com duração de 10 anos (Resolução nº 37/04-COUN5).

“Eu queria saber como é que o Frei Luiz descobriu que os favelados têm chagas.

⁵ O termo raça é usado não no sentido biológico, mas de relações sociais. Silva afirma que “as ideias de raças humanas e as bases sociais do racismo foram historicamente criadas e difundidas, com objetivos políticos bem determinados”. (SILVA, 2008, p. 65).

⁶ Refiro-me ao mesmo grupo que Paulo Freire, em “Pedagogia do Oprimido” (2005), chama de “classe oprimida”, “massas populares”, “povo”, “massas”, “massas oprimidas”, “homem do povo” ou ainda “os oprimidos”. É essa classe, designada de diferentes formas, mas que se refere ao mesmo grupo, que é subjugada e sujeita às piores condições socioeconômicas e expropriação cultural e intelectual.

⁷ A Política de Ação Afirmativa ou “as ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio da igualdade material à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.” (GOMES, Joaquim B. B.; SILVA, Fernanda Duarte L. L. da; SD, p. 90).

Mais uma vez em 2005 não fui aprovada no vestibular, procurei então, em 2006, outro curso pré-vestibular, desta vez no Instituto de Pesquisa da Afrodescendência (IPAD).

Foi no espaço do IPAD que minha discussão sobre relações raciais tomou densidade. Num primeiro momento, participei como aluna do projeto Akeko Dudu⁸ e depois integrei a equipe de coordenação desse projeto. Além do curso pré-vestibular, a ONG encaminhava jovens para o primeiro emprego para cursos de pós-graduação (nível de especialização) em parceria com uma universidade privada. Também oferecia formações quinzenais para os alunos e alunas sobre direitos humanos e desigualdades raciais e, sobretudo, propiciava um espaço de discussão, de escuta das jovens e dos jovens que o frequentavam. A perspectiva era desenvolver uma reflexão crítica sobre a realidade social.

“A senhora cata estes papéis com tantas dificuldades para manter os teus filhos e deve receber uma migalha e ainda quer dividir comigo.”

O intento era muito importante porque o projeto colocava em contato direto jovens negras/os da periferia com jovens brancas/os da elite curitibana. As diferenças e contradições de classes e raças se faziam latentes. De um lado, estudantes negras/os pobres do projeto IPAD que enfrentavam todas as adversidades para frequentar as aulas, como, por exemplo, a falta de recurso para transporte e o tempo para se dedicar aos estudos, pois muitos bolsistas do projeto trabalhavam no turno contrário ao que estudavam. Do outro lado, uma juventude rica e branca, com elevado capital econômico, social e cultural que a todo o momento se sentia afrontada com a presença de colegas negros e negras (os únicos negros no curso eram os bolsistas do projeto).

“O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém.”

Assim, trazer as/os bolsistas para o diálogo reflexivo acerca das desigualdades foi fundamental. A ação pedagógica do projeto, nessa conjuntura, foi fortalecer a discussão sociopolítica sobre as desigualdades e, fundamentalmente, sobre autoestima. Essa preparação se constituía para as/os bolsistas também como fortalecimento para enfrentarem a discriminação e racismo no futuro espaço da universidade.

⁸ Em ioruba, significa *akeko* aluno/estudante e *dudu* preto.

A passagem pelo IPAD para muitas/os bolsistas foi parte fundamental na construção socioracial⁹ e política para enfrentar a universidade. Em muitos casos, já na condição de universitárias/os em seus cursos de graduação e pós-graduação pontuaram discussões sobre as desigualdades sociais e raciais que resultaram em monografias, trabalho de conclusão, mestrados e doutorados. Constituíram-se como um grupo de universitárias/os negras/os politizadas/os (ROSA¹⁰, 2013; SANTOS¹¹, 2012; SILVA¹², 2013). Acredito que a resistência e resiliência no espaço da universidade, que nem sempre é receptivo com negras/os, especialmente as/os cotistas, é mais do que necessária. As primeiras e primeiros cotistas no início da política, em 2005, foram vitoriosas/os e sofreram todo tipo de racismo das/os colegas, professores/as e funcionárias/os dentro da universidade. Alguns alunos do Curso de Direito se sentiram no direito de processar judicialmente os seus colegas negros por terem feito uso da política de cotas.

“O guarda civil é branco. Há certos brancos que transformam pretos em bode expiatório. Quem sabe segurança civil ignora que foi extinta a escravidão e ainda estamos no regime da chibata.”

Embora várias/os tenham conseguido ir para a universidade, eu, mais uma vez, não obtive a aprovação no vestibular. A reprovação pela terceira vez me fez procurar um curso extensivo, em 2007, pois em meu entendimento a defasagem de conteúdo seria suprida por um pré-vestibular que durasse o ano todo, o que ajudaria mais efetivamente, pois o curso pretendido era de alta concorrência. No entanto, também não obtive sucesso.

“Porque quem não é forte desanima.”

Em 2008, fiz curso pré-vestibular e paralelamente prestei concursos públicos e fiz um curso de formação profissional no Programa de Mobilização da Indústria Nacional de Petróleo e Gás (PROMINP). Na época em que realizei o curso, ele era ofertado na Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR). Recebíamos uma ajuda de custo e todo o material necessário para estudo. Além disso, me inscrevi no Programa Universidade para Todos (PROUNI, Lei nº 11.096/2005), um programa do governo federal criado em 2004 que

⁹ Esse termo se refere às condições sociais de vida material entrelaçadas à origem étnica. No caso brasileiro, as relações entre raça e situação socioeconômica estão intimamente ligadas, “no Brasil, não só o dinheiro embranquece como, inversamente, a pobreza também escurece”. (PAIXÃO, 2013).

¹⁰ Solange Aparecida Rosa cursou Pedagogia e atualmente é aluna do curso de mestrado em educação e ex-aluna do Projeto IPAD e ACNAP.

¹¹ Wellington Oliveira dos Santos cursou Psicologia e mestrado em educação. Atualmente faz doutorado em educação. Ex-aluno do IPAD.

¹² Flávia Carolina da Silva cursou Pedagogia e mestrado em educação. Ex-aluna do projeto IPAD.

concede bolsas de estudos total e parcial em universidades e faculdades privadas, possibilitando aos grupos sociais menos favorecidos a oportunidade de cursar o ensino superior, tais instituições privadas são isentas de impostos. Nesse contexto de políticas de inclusão social via educação, acabei conseguindo uma bolsa de estudos parcial, entrando, assim, em uma instituição privada no curso de Pedagogia. Contudo, a pretensão seguia sendo ir para uma universidade pública e ser aprovada no curso de Farmácia. Ser professora nunca foi meu objetivo, mesmo com a experiência de ter dado aulas particulares de química, biologia e reforço escolar para crianças em processo de alfabetização.

Mas, logo após ter começado o curso de Pedagogia fiquei muito interessada pela área e decidi me inscrever no vestibular de verão da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pelas cotas raciais¹³ e fui aprovada. Assim, adentrei na universidade pública em 2009, realizando meu sonho.

“Saudação a Deus pelo lindo sonho”

Era já uma militante do MSN graças às discussões e reflexões ocorridas nos espaços dos cursos pré-vestibulares que frequentei. Era uma mulher negra consciente. Desse modo, ser identificada como aluna negra e cotista na UFPR não me causava constrangimento, ao contrário do que ocorria com muitas/os colegas que nos contavam que adquiriram uma consciência racial no âmbito da universidade, no qual dificilmente as/os acadêmicas/os conseguiam não pensar sobre o seu pertencimento racial. Nós éramos compelidas/os a nos posicionarmos em todos os sentidos e isso se constituiu em um momento decisivo para muitas/os.

“Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de preto mais educado do que cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde pe fica.”

Para o fortalecimento da identidade negra na universidade, foram se formando “espaços negros”. Um desses “espaços negros” foi o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB). Posteriormente, os espaços se ampliaram, a biblioteca também passou a ser lugar de jovens acadêmicas/os negras e negros, assim como o pátio da reitoria. Neles, discutíamos

¹³ No ano de 2004, a UFPR institucionalizou o sistema de “Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná”, com duração de 10 anos (Resolução nº 37/04-COUN5). (CERVI, 2012). Essa conquista reuniu empenho e esforços dos diversos grupos, pessoas, Movimentos Sociais Negros de Curitiba, sobretudo das instituições ACNAP e IPAD. Na época, ACNAP era coordenado por Vera Paixão, Jaime Tadeu da Silva e Paulo Borges e o IPAD por Marcilene Garcia de Souza e Tânia Lopes.

encaminhamentos para ajudar no enfrentamento das situações de discriminação vivenciadas ou para estarmos juntos e nos encorajarmos mutuamente. Isso era *a priori* o mais importante para o grupo, pois as “cotas” incomodavam muitas/os colegas e professoras/es. Desse modo, juntos nós nos sentíamos mais seguros para agir diante de situações de racismo, discriminação racial ou qualquer prejulgamento e constrangimento de cunho racial.

O NEAB foi parte importante da minha trajetória universitária, pois foi o lugar para a realização de grupos de estudos, reuniões e aulas de língua estrangeira que, inicialmente, eram ministradas por professores voluntários e, depois, passaram a fazer parte de programas de incentivo aos/às estudantes e professoras/es, como remuneração na categoria bolsista no projeto de extensão. Além dele, a necessidade de estarmos juntas/os fez com que criássemos em 2011 uma organização estudantil chamada Coletivo Souneguin@, composto por alunas e alunos da graduação e pós-graduação. Realizamos alguns eventos, participamos de congressos e, principalmente, protagonizamos momentos decisivos no encaminhamento de denúncias de racismo. Estivemos presentes em dois casos de denúncia de racismo envolvendo professoras/es, para os quais propusemos reflexões acerca das condições das e dos jovens negras e negros universitários/os. No dia “13 de Maio” de 2012, organizamos manifestações no pátio da reitoria e no restaurante universitário acerca das opressões vivenciadas no espaço da universidade pelas/os estudantes e realizamos a mostra de cinema “Cinegro” com debates cujo tema eram as relações raciais no Brasil, entre outras ações.

O fato de estar na universidade, inserida no NEAB, em articulação com o Coletivo negro e estudando em grupos, possibilitou adentrar também nas atividades de pesquisa do Núcleo. Esse ponto permitiu a mim uma formação acadêmica mais aprofundada no que se refere ao tema da educação das relações étnico-raciais. Sendo aluna da iniciação científica, pude participar como auxiliar na pesquisa nacional denominada “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03” (MEC, 2012)¹⁴, realizada em 2009 sob a coordenação regional do NEAB/UFPR. A pesquisa tinha por objetivo mapear e analisar as práticas pedagógicas para educação das relações étnico-raciais em âmbito nacional, na Educação Básica, em escolas públicas na esfera municipal e estadual. Nesse trabalho, especificamente, participei da pesquisa bibliográfica sobre as produções

¹⁴ Financiada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Representação da Unesco, a pesquisa conta com uma equipe de coordenação nacional e com seis coordenações regionais (uma em cada região do país sendo duas na Região Nordeste). A Coordenação Regional do Sul foi desenvolvida pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da UFPR.

acadêmicas referentes às relações raciais desde a promulgação da Lei nº 10.639, de 2003 até 2009. Também auxiliei na pesquisa *in loco* nas escolas selecionadas. Nesse último trabalho, aprendi basicamente como funciona uma pesquisa etnográfica, os instrumentos necessários para a coleta de dados, os mecanismos de audição e transcrição de entrevistas, ou seja, a experiência propiciou aprendizado sobre uma forma de fazer pesquisa.

“A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu.”

Outro importante momento de aprendizagem foi minha participação em uma pesquisa sobre relações raciais e infância no ano de 2010. O estudo tinha por objetivo um sistemático levantamento bibliográfico sobre a produção acadêmica e a produção na área da literatura infantil de 2003 a 2010. Experiências como essas me possibilitaram entender mais o racismo nas escolas, como esse se manifesta e quais implicações para a escolarização da criança na Educação Básica, além de possibilitar aprender mecanismos de pesquisa. Neste percurso, terminei minha graduação em 2013. Em 2014, comecei outra etapa da minha vida, passando a atuar como professora na rede municipal da cidade de São José dos Pinhais (Região Metropolitana de Curitiba).

Em sala de aula, minha atuação e discussão sobre a diversidade étnico-racial tomou forma pedagógica. É nesse espaço rico em pluralidades que as manifestações de intolerância também se estabelecem e, por isso, tenho procurado realizar em minha ação educativa uma pedagogia antirracista, anti-homofóbica e antimachista. A tentativa é de desconstruir as hierarquias observadas nas relações entre meninos e meninas no ambiente escolar. Muitas vezes, essas relações estão orientadas por percepções de gênero, raça e sexualidades que são hierarquizadas e valorizadas de modo que alguns grupos sejam subalternizados, de modo geral, negro, indígenas e mulheres. Sabedora de tal realidade, tenho procurado desenvolver uma atividade pedagógica que se pautar pelo respeito a cada uma e a cada um e pela valorização da diferença.

Na tentativa de ter maiores subsídios para capacitar minha atuação em sala de aula e consolidar minha ação como pesquisadora, iniciei, em 2014, um curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais, modalidade à distância, oferecido pelo NEAB-UFPR, voltado especialmente para professoras/es da Educação Básica. Ao mesmo tempo que construía uma vida acadêmica também articulava isso a outras experiências no âmbito da

educação tanto como docente como formadora. Durante o tempo que realizei a especialização também pude atuar como formadora do projeto “A cor da Cultura¹⁵”.

“E expliquei ao senhor o que é que eu escrevo.”

Na perspectiva de formadora, as indagações sobre relações raciais e racismo se fizeram mais latentes, com olhares mais atentos, pois, ao mesmo tempo em que encontrava profissionais dispostos/as a se aprofundarem na temática e a desenvolver mecanismos de combate ao racismo na escola, também encontrava profissionais que sustentavam o discurso da democracia racial¹⁶ para não realizar nenhuma ação.

A experiência vivenciada em curso de formação, reuniões pedagógicas e, sobretudo, aquelas vivências todos os dias na sala das/os professoras/es no horário do intervalo (que dura no máximo 20 minutos) é no mínimo curiosíssima, pois é local de trocas de experiências incríveis e ricas, inteligentes e múltiplas que afloram visando à melhor maneira de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, nas escolas e instituições públicas onde os recursos são escassos e a criatividade faz parte da metodologia e didática diária de cada professora e professor.

Contudo, é o lugar também em que ouvi/ouço com frequência comentários homofóbicos, machistas, sexistas, classistas e racistas em relação as/os alunas/os e suas famílias que, por vezes, se traduzem em atitudes de fato. Desse modo, como profissional, as inquietações sobre a formação do/a docente ganharam força. Por esse motivo, chego ao mestrado, em 2015, acreditando na potência existente na área da educação para contribuir com a constituição de uma sociedade em que o respeito ao pertencimento racial seja uma realidade e, ao mesmo tempo, me indagando sobre como os sistemas municipais de educação estão desenvolvendo políticas nessa área para efetivar a educação para as relações étnico-raciais para garantir a todos e todas o direito a uma educação equânime e antirracista.

“Vou ler e escrever...”

¹⁵ O projeto A Cor da Cultura tem por objetivo promover a valorização da cultura afro-brasileira e ações culturais e coletivas visando a práticas positivas. Tem apoio e parceria de diferentes instituições: o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir - Secretaria Especial de Políticas de Educação para as Relações Étnico-raciais. Na terceira fase do projeto, em 2010, foi realizada a formação para nove instituições entre Ongs, universidade, fundações e institutos para serem polos de formadores. O projeto atuou, sobretudo, na formação de professoras/es que participam nos polos formadores e disponibilizou o material impresso para as escolas participantes. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>.

¹⁶ Uma convenção de que o Brasil vive numa democracia harmônica entre as raças e que não há conflitos baseados na raça/cor, perspectiva difundida por Gilberto Freire na obra “Casa-grande e senzala” nas décadas de 1930. (GUIMARÃES, 2012; MUNANGA, 2004).

Como já mencionei anteriormente, Carolina Maria de Jesus foi/é, portanto, uma mulher negra forte e guerreira e digo foi/é porque ela é uma inspiração para muitas mulheres que batalham diariamente para viver/sobreviver às intempéries que até hoje muitas mulheres, sobretudo as mulheres negras e pobres, passam todos os dias.

Quando descobri Carolina, observei e voltei meu olhar para as mulheres da minha família e vi a mesma garra e luta nelas. Mulheres que nunca se deixaram abater pela tristeza e desânimo, sempre arregaçaram as mangas e foram à luta do dia a dia. Agregando em seus “*currículos lattes* da vida” vitórias, frutos, agruras, lágrimas e dores que a vida lhes oferece.

A maior preocupação de Carolina de Jesus eram seus três filhos, pelos quais saía todos os dias de casa cedo para recolher papel, ferro e outros materiais pelas ruas de São Paulo. Atualmente vemos essa perspectiva de Carolina, que chefiava sua casa sozinha por opção e por ser fiel aos seus ideais. Então, sua luta solitária, contudo, por diferentes motivos, se assemelha à vida e trajetória de muitas mulheres¹⁷.

Seu refúgio da realidade, muitas vezes, trágica e desanimadora são seus momentos de escrita, leitura e viagem pelo mundo de seus sonhos.

“Saudação a Deus pelo lindo sonho!!!”

Rendo minha singela homenagem a todas as mulheres guerreiras, sobretudo àquelas que foram exemplo para mim... minhas avós, minha mãe, irmã, minhas tias. Amo-as e as admiro!

¹⁷ O último censo e pesquisa aponta que a maioria das casas nas periferias brasileiras são chefiadas por mulheres, atualmente estima-se que são 40% dos lares. Essas mulheres têm baixa renda e escolaridade, são divorciadas ou separadas ou mesmo casadas, tendo um companheiro; os lares são compostas por filhos, parentes e agregados, em sua maioria são mulheres pretas e pardas (IBGE, 2010; PNAD, 2010).

INTRODUÇÃO

Os Movimentos Sociais Negros (MSNs) conquistaram amplo espaço de discussões nos últimos 20 anos que produziram mudanças significativas em muitas áreas ao reivindicar políticas públicas¹⁸ que contemplassem a população negra, sobretudo, no âmbito da educação. As políticas de Ação Afirmativa (AA) são exemplos dessa mudança. De acordo com Domingues (2007), o Movimento Negro é definido como um movimento de luta da população negra na perspectiva de resolução de problemas inerentes aos aspectos raciais, sobretudo, ao preconceito e discriminação que marginalizam a população negra no mercado de trabalho, na educação, na política, na cultura e no meio social. O autor aponta a existência dos MSNs desde o pós-escravismo em vários estados brasileiros, desse modo, o movimento de resistência e enfrentamento ao racismo das organizações negras estiveram espalhados pelo país. Da mesma maneira, o pesquisador Sales Augusto dos Santos (2007) sinaliza para a pluralidade de movimentos negros. Na sua tese de doutoramento, intitulada “Movimentos negros, educação e ações afirmativas”, o autor aponta as lutas dos MSNs pelo direito à educação, sobretudo, o direito à cidadania desde os primórdios do sistema escravista até os momentos atuais com as conquistas relativas à educação no ensino superior público.

A pesquisadora e ativista Marcilene Garcia de Souza (2010) também constatou as ações e políticas públicas de inclusão da população negra, especificamente, no estado do Paraná¹⁹ e afirma: “No Estado do Paraná onde a partir de 2001, de forma mais visível, acontece uma série de avanços para a população negra através de AA, seja nas universidades ou nos serviços públicos estaduais ou municipais” (SOUZA, 2010, p. 423). Ou seja, avanços foram alcançados, mas houve também um longo caminhar de luta e resistência.

Outra dimensão que produziu visibilidade são as produções acadêmicas que também possibilitaram mostrar como e de que forma a discriminação racial está presente na educação escolar, muitas dessas produções e pesquisas foram desenvolvidas por ativistas dos MSNs que entraram no espaço acadêmico. Um exemplo é a produção do Núcleo de Estudos Negros, criado em 1989, que editou a coleção Os negros e a escola, da série Pensamento Negro em educação (NEN, 1999).

¹⁸ Segundo Hédio Silva Júnior, o conceito é originado da ciência política e da administração e designa um conjunto de programas, ações, bens e recursos públicos destinados à garantia de direitos, sejam eles a liberdade e a igualdade ou satisfação de necessidades básicas como emprego, educação, saúde, habitação, acesso à justiça ou à terra. (SILVA JR, 2010, p. 17).

¹⁹ A Lei nº 14.274 de 2003 estabelece a obrigatoriedade de Ação Afirmativa (AA) ou reserva de vagas de 10% para afrodescendentes nos concursos públicos do Estado do Paraná. (PARANÁ, 2003).

De acordo com Henrique Cunha Junior (NEN,1999), há o pioneirismo de pesquisadoras e pesquisadores na temática educação e relações raciais a partir das décadas de 1970, com Petronilha Beatriz Silva (Porto Alegre - RS), Luis Alberto Silva (Belo Horizonte - MG), Maria Nazaré Salvador (Araraquara - SP), Maria do Carmo (Araraquara - SP) e Henrique Cunha Júnior (São Carlos - SP) destacando a importância política dos Movimentos Sociais Negros que atuaram na luta pela escolarização e contra o analfabetismo da população negra, visibilizando a situação social e escolar desse grupo.

Um aspecto apontado por esses estudiosos foi a trajetória escolar das crianças negras marcada por xingamentos, ofensas verbais e violências físicas baseadas no pertencimento étnico-racial. Tais como: “negro é feio”, “preto parece diabo” e “ladrão é preto”, “cabelo ruim”, “cabelo de Bombril” (CAVALLEIRO, 2000;FAZZI, 2012; GOMES, 2008). Realidade essa que, muitas vezes, não é considerada pelas/os docentes, supondo que tal aspecto faz parte da socialização escolar das crianças. Contudo, as pesquisas já revelaram que o silenciamento escolar sobre o racismo e outras formas de violência podem ser muito prejudiciais à escolarização de crianças e adolescentes. Dentre esses estudos, destacamos os de duas pesquisadoras Marília Pinto de Carvalho (2004; 2005) e Rosemeire dos Santos Brito (2009) que trouxeram elementos de gênero e raça e constataram que o racismo e as relações de gênero se manifestam na escola e se relacionam em certa medida ao fracasso escolar de meninos negros.

Os resultados dessas pesquisas afirmam que as relações de gênero estão imbricadas nas questões raciais e que meninos negros são demasiadamente discriminados e subjugados, vistos como agressivos, difíceis e que não aprendem, sendo alvo de críticas e expectativas negativas pelas e pelos docentes. Brito (2009) afirma que meninos negros demoram mais tempo para concluir a escolarização básica que meninas negras. São eles que estão em maior quantidade nas salas de reforço escolar e apoio. Assim como são esses alunos que mais reprovam nos anos finais da primeira e da segunda etapa do ensino fundamental (4^a e 8^a séries ou 5^o e 9^o anos), um dos filtros da Educação Básica.

Ainda que tenha havido mudanças na perspectiva de uma educação antirracista, a pesquisadora Regina Pahim Pinto afirma que:

Os sistemas educacionais concebem e concretizam a articulação entre diversidade étnico-racial e educação está relacionada a concepções filosóficas e pedagógicas, a opções políticas e ideológicas e, ainda, à especificidade de cada sociedade, o que implica obviamente objetivos e estratégias de atuação diferentes, e, conseqüentemente, sentidos diversos atribuídos à educação multicultural. (PINTO, 1999, p. 201).

A diversidade étnico-racial está relacionada às questões filosóficas e pedagógicas como ressalta a pesquisadora, há também, por outro lado, a dimensão subjetiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo, sobretudo, do sujeito responsável pela intermediação ensino/aprendizagem, que, nesse caso, é o/a professor/a. Ao tratar dessa dimensão, deve-se considerar o processo sócio-histórico de forma ampliada entre os quais estão: a condição da população negra na sociedade brasileira e, ainda, o mito da democracia racial que considera as condições harmônicas entre os grupos raciais, sem dimensionar e questionar as condições sociais e econômicas que produzem desigualdades entre os grupos (algo que será melhor delimitado ao longo do texto). Preparar uma professora e um professor para desenvolver uma educação antirracista baseada na equidade de oportunidade não é tarefa fácil. Disponibilidade e sensibilidade são fatores fundamentais na orientação de novos olhares sobre a sociedade em que se vive, sobre as desigualdades sociais e raciais que circundam a população, sobretudo, a mais pobre e negra.

Para as pesquisadoras Rosani Clair da Cruz Reis e Aparecida de Jesus Ferreira,

Para se praticar a educação anti-racista, tal como esta abordagem orienta, é necessário que o professor esteja disposto a promover um ensino crítico, comprometido com as causas sociais, que busque superar as desigualdades existentes entre diferentes segmentos da sociedade, segmentos estes representados pelas categorias de gênero, de orientação sexual, de classe e de raça. A busca por justiça e por equidade social deve ser um compromisso de todo o currículo escolar. (REIS; FERREIRA, 2008, p. 43).

Entende-se, nessa perspectiva, que a formação continuada se constitui como elemento importante para a superação do racismo na escola. A formação continuada é uma das maneiras também de valorização docente (GROCHOSKA, 2015), já que qualifica o trabalho das/os profissionais a ser desenvolvido em sala de aula.

Outra dimensão a ser considerada é a estrutural. Segundo Ferreira (2008), as condições de trabalho, dadas pela escola e pela Secretaria de Educação têm papel importante na implementação de políticas educacionais que incluem a educação das relações étnico-raciais. Esses são alguns dos desafios postos para as ações e políticas de formação continuada de professoras/es e educação das relações étnico-raciais.

Nesse contexto, no campo da formação continuada para professoras/es é que se localiza esse estudo. A formação continuada se dá de diferentes maneiras, segundo o Conselho Nacional de Educação pela Resolução nº 2/2015, Artigo 17, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de

formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2015).

Tendo como foco a formação continuada a pergunta feita foi: existem e quais são as ações formativas empreendidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do município de São José dos Pinhais (no qual atuo como professora efetiva desde fevereiro de 2014), que tenham por objetivo a educação das relações étnico-raciais, identificando os movimentos produzidos no período de 2013 a 2016?

A hipótese inicial era de que não havia ações formativas promovidas pela SEMED com/sobre esse assunto, já que a gestão abrangia muito mais as questões técnicas focadas na organização didática e pedagógica visando o ensino/aprendizagem nas/das instituições e ampliação dos equipamentos públicos de educação. Assim, fomos a campo com esta hipótese e com os seguintes objetivos específicos:

- Levantar as normas e as legislações sobre educação das relações étnico-raciais existentes no município cotejando-as com a legislação nacional;
- Identificar as metas do Plano municipal e a sua relação com a efetivação da educação para as relações étnico-raciais;
- Investigar as ações de formação desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação do município e se estas contemplavam a educação para as relações étnico-raciais;
- Analisar se as ações formativas com foco em EREER se correlacionam com o que está previsto nos documentos nacionais orientadores dessa política e se a formação continuada traduz na educação para promover uma educação antirracista.

A data inicial do recorte temporal deu-se porque me interessou investigar como a exigência legal que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, que em 2013 completava 10 anos, estava sendo efetivada em um município, assim como, compreender se 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 (PNI-DCN-ERER, 2009), lançado nesse mesmo ano, teve algum impacto na organização das políticas de formação continuada do município.

Outro fato que instigou a pensar este período foi a ação do Ministério Público (MP) que em 2014 indagou a todos os municípios, do estado do Paraná, sobre como estes vêm efetivando a LDB no que diz respeito ao Artigo 26-A (Lei 10.639/01 e 11.634/08) que trata da educação para as relações étnico-raciais.

Em 2015, foi instituído o “Plano Municipal de Educação do município de São José dos Pinhais para o Decênio 2015-2025” (PME) que na meta 6.24 tem por objetivo: “garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2015, p. 18), da mesma forma, na meta 6.53 e na meta 6.30 “elaborar coletivamente as Diretrizes Curriculares para a Diversidade, conforme Leis nº 11.645/08 e 10.639/03” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2015, p. 18). Além dessas metas específicas, o PME, na meta 7.17, apresenta que deverá “garantir formação inicial e continuada aos profissionais da Educação Básica, voltada para a educação das relações étnico-raciais, educação quilombola, educação indígena, a educação ambiental, a educação de campo, das pessoas com necessidades educacionais especiais” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2015, p. 21). A pesquisa finaliza seu recorte temporal em 2016, por conta do próprio mestrado²⁰ e por ser o último ano da gestão investigada.

Os procedimentos e instrumentos metodológicos realizados para o desenvolvimento da pesquisa para obtenção dos resultados encontrados foram analisar as documentações normativas da educação no município; analisar o Plano Municipal de Educação do Município (PME); entrevistar coordenadores responsáveis pela formação continuada da SEMED dos departamentos de Educação Infantil e ensino fundamental; solicitar à SEMED para que indicasse quais as escolas que desenvolvem os trabalhos e ações na perspectiva da educação antirracista.

A sustentação da pesquisa tem como arcabouço teórico os estudos sobre relações raciais e educação no Brasil (PAIXÃO, 2008, 2013; GOMES, 2012; MUNANGA, 2009 e GONÇALVES; SILVA, 2000). Na perspectiva das políticas públicas e educação para as relações étnico-raciais (GOMES, 2001; SILVA JÚNIOR, 2010) e sobre formação de

²⁰ Em nosso programa, se você fizer como bolsista, deve finalizar em 24 meses e, caso não seja, em 30 meses, que é o meu caso.

professoras/es (DIAS, 2007;PINTO, 1999; FERREIRA, 2008) entre outras pesquisas que compõem o levantamento bibliográfico sobre a educação para as relações étnico-raciais.

Outra contribuição está baseada na pedagogia crítica de Giroux (1989, 1992, 1999) que, com outros estudiosos inaugurou essa corrente teórica de estudos na educação e que nos ajudará a pensar o campo da educação para as relações étnico-raciais na perspectiva da produção de uma teoria crítica. Para esse cientista da educação, as/os professoras/es têm papel e função central na pedagogia crítica (GIROUX, 1992, p. 9). Um dos conceitos abordados pelo autor é a ideia de Resistência, que intitula uma de suas obras “Teoria crítica e resistência em educação” de 1999.

Esse conceito norteará a análise desse estudo, pois permite compreender as dissonâncias e consonâncias no que se refere à concretização de ações políticas com foco na educação para as relações étnico-raciais na educação e o movimento de sua efetivação ou não. Sobretudo, naquilo que compete aos órgãos governamentais (nesse caso do município de São José dos Pinhais) em suas atribuições como prevê PNI-DCN-ERER²¹ e as legislações, da mesma forma compreender o papel de outros atores políticos nesse processo no comprometimento ou não com uma educação antirracista.

Para compreendermos esse intento, o estudo partiu de uma reflexão sobre alguns apontamentos relacionados ao pensamento socioracial brasileiro que trata da educação para a população negra, aqui sempre referida como educação das relações étnico-raciais, pois optamos por utilizar a formulação do Parecer do CNE/CP 03/04. Também trataremos do papel do Estado para a questão da educação como direito e direito a uma educação antirracista utilizando para cotejamento e análise pormenorizada da educação para as relações étnico-raciais e suas implicações na gestão municipal. O conceito de educação antirracista trazido aqui baseia-se nas análises da pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (2012, p. 278) que afirma que a “Educação Antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais”. Panorama esse que esteve entrelaçado e procurou-se aprofundar dentro da pesquisa.

O estudo teve como perspectiva metodológica a pesquisa qualitativa que tem como princípio “a busca por captar” o “fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p. 21). No

²¹ A sigla refere-se ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (MEC, 2009).

caso desta dissertação, realizou-se também por meio da análise documental de legislações educacionais nacionais, do município e publicações entre outros registros que foram relevantes para a pesquisa. A legislação municipal no PME, nas metas 6.24, 6.30 e 6.53, contempla alguns aspectos e/ou conteúdos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pois fazem referência direta às Leis nº 11.645/08 e 10.639/03, no que se refere ao currículo, à elaboração de diretrizes curriculares municipais para diversidade e na garantia da formação inicial e continuada sobre o assunto.

Além disso, realizamos oito entrevistas²² semiestruturadas, com duas chefes de departamento, uma da Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental, e com coordenadoras/es de área/disciplina de Língua Portuguesa, Matemática, Literatura, Artes, Ensino Religioso Educação Física, História e Geografia (uma única coordenadora para as duas disciplinas). Basicamente todas/os as/os coordenadoras/es exerciam a função em uma única área/disciplina, contudo, há quem atuou em duas disciplinas. A disciplina de Língua Portuguesa era dividida entre duas coordenadoras: uma para atuar do 1º ao 3º ano e que também era responsável pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)²³ no município, já a outra coordenadora atuou do 4º ao 5º ano e teve responsabilidade na formação continuada na área/disciplina de literatura. A coordenadora de matemática também trabalhava na formação do Pnaic na referida disciplina. Essas entrevistas com o grupo de formadoras/es da SEMED contribuíram imensamente para a compreensão da política de formação continuada e como a educação das relações étnico-raciais estava ou não contemplada nestas ações do município, pois permitiram entender a estrutura da SEMED e, sobretudo, como aconteceu a formação continuada de 2013 (início da gestão Luiz Carlos Setim) a 2016 (final da gestão Luiz Carlos Setim).

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No primeiro “Encaminhamentos e procedimentos metodológicos”, tem-se por intento apresentar os encaminhamentos da

²² No capítulo IV, o quadro 6 traça o perfil dos entrevistados na pesquisa.

²³ O PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. O Pacto está apoiado em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para professores formadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; sistemáticas; Gestão, mobilização e controle social. Com relação à formação continuada dos professores são oferecidos cursos presenciais para os profissionais que atuarão como formadores, preparados pelas Instituições de Ensino Superior, nas universidades e faculdades de educação públicas, e que foram escolhidos por critérios estabelecidos pelo MEC. É uma coordenadora ou coordenador local para cada município com até 50 orientadores de estudos e uma orientadora ou orientador de estudos para cada 25 professores alfabetizadores (BRASIL, 2014).

pesquisa e procedimentos metodológicos e, ainda, brevemente o *locus* de pesquisa, o município de São José dos Pinhais.

No segundo capítulo intitulado “Educação e o pensamento socioracial brasileiro: alguns apontamentos”, aborda-se a questão racial no contexto histórico, destacando alguns conceitos importantes para a compreensão do tema tais como: racismo, democracia racial, lutas do movimento negro e racismo institucional. Outro tema abordado é o histórico sobre as demandas por educação da população negra até chegar à contemporaneidade na qual se produziu um arcabouço de legislações de determinações que impactam a organização da educação seja considerando as legislações, a inclusão do tema em conferências nacionais, estaduais e municipais, a inclusão nos Planos de Educação (Nacional, Estadual e Municipal) e os debates em torno do tema.

No terceiro capítulo o destaque será dado ao estado do “Paraná: o estado que possui a ‘Capital mais branca no Sul do Brasil’” e as/os negras/os paranaenses. Serão apontadas algumas peculiaridades sobre a composição étnico-racial do estado paranaense, assim como elementos da capital paranaense e do município são-joseense.

E, por fim, o quarto capítulo “Educação das relações étnico-raciais na política de formação continuada no município de São José dos Pinhais” tratará da análise do material encontrado sobre a política de educação do município de São José dos Pinhais e a educação para as relações étnico-raciais e da Formação Continuada – o que dizem as documentações e o que foi encontrado, experiências em SJP com o tema.

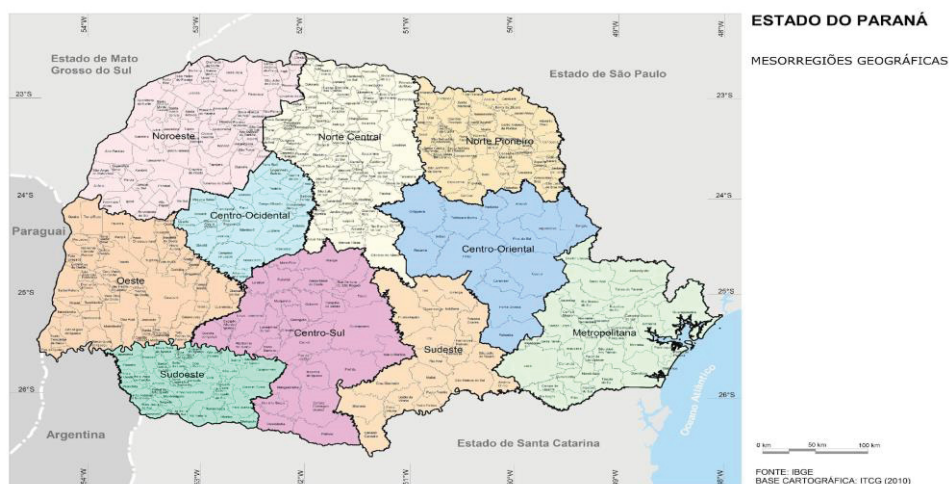
CAPÍTULO I - ENCAMINHAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 BREVE EXPOSIÇÃO DO *LOCUS* DA PESQUISA

A proposta deste capítulo inicial foi apontar o processo da pesquisa no que se refere aos encaminhamentos e procedimentos metodológicos, o que se deu por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental.

O estado do Paraná possui 399 municípios divididos em 10 mesorregiões: Noroeste com 61 municípios, Centro-Occidental com 25, Norte Central com 79, Norte Pioneiro com 46, Centro-Oriental com 14, Oeste com 50, Sudoeste com 37, Centro-Sul com 29, Sudeste com 21 e Metropolitana de Curitiba com 37. Além disso, há 39 microrregiões (IPARDES, 2004, 2012), como se pode verificar no mapa da Figura 1:

FIGURA 1 – MAPA POLÍTICO DO PARANÁ



FONTE: www.ipardes.gov.br (2017)

Neste contexto, o município de São José dos Pinhais (SJP), no qual foi realizada a pesquisa, pertence à Região Metropolitana da capital, Curitiba, que é circundada por mais 24 cidades. As cidades vizinhas são: Fazenda Rio Grande, Piraquara, Mandirituba, Pinhais, Tijucas do Sul e a própria capital, como se observa no mapa da Figura 2:

FIGURA 2 – MAPA DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA



FONTE: Conseg.pr.gov.br (2017)

O relatório do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) de 2016 apontou que a receita de 2015 do município foi de R\$ 884.448.470,03 e a receita do capital R\$ 11.986.796,45 o que dá um total de 896.435.266,48. Segundo dados da prefeitura fornecidos ao órgão, as despesas com educação, que são as maiores do município, no ano de 2015 foram de R\$ 218,603,465,20. A segunda maior despesa é com a saúde, totalizando R\$ 198.063.093,83, ou seja, as despesas com educação têm um percentual de 24,77% da receita total do município.. Em análise realizada por Grochoska (2015, p. 131), a arrecadação do município é crescente desde 2007. Portanto, é um município economicamente rico. Contudo, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (IBGE, 2010) é de 0,758, considerando todos os municípios do estado, São José dos Pinhais está no 16º lugar no ranking do IDH, Curitiba 0,823, o Paraná 0,749 e Brasil 0,724.

O Produto Interno Bruto (PIB) per capita no município em 2010 era de R\$ 65.706,00 e em 2015, R\$ 76.461,00 e vem numa crescente desde 2004, quando marcou R\$ 25.469,00.

No censo do IBGE 2010, há 264.210 habitantes, com estimativa para 2020 de 398.607 (IBGE, 2016). Parte dessa população tem procedência em diferentes grupos de origem europeia que se instalaram no município e a populações indígenas nativa. A população negra (pretos e pardos) também está presente na composição total da população podemos observar no quadro 1 a seguir:

QUADRO 1 – COMPOSIÇÃO POPULACIONAL MUNICÍPIO SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

	Tipo	Nº de Pessoas	%
Raça/Cor	Branca	193.901	73.4
	Parda	60.222	22.8
	Preta	8.007	3.0
	Amarela	1.739	0.7
	Indígena	335	0.1
	Sem declaração	6	0.0
Total		264.210	100

FONTE: Portal da Prefeitura - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Censo 2010 (2010).

A gestão do período pesquisado foi do governo Luiz Carlos Setim do Partido Democratas (DEM) (2013 – 2016). Tradicionalmente esse partido político tem se posicionado contrário a qualquer tipo de política de ação afirmativa. Foi esse mesmo partido (DEM) que encabeçou, em 2009, Pedido de Medida Cautelar ao Supremo Tribunal Federal (STF) para suspender o registro acadêmico de negros/os que foram aprovados no sistema de cotas raciais, para afrodescendentes no vestibular da Universidade de Brasília (UnB). Gerou uma ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, que foi julgada em 2012 e o parecer final do STF foi de que a cota racial é constitucional (GEA, 2014), devido ao histórico de discriminação e racismo sofrido pela população negra ao longo da história brasileira. Desse modo, interessou-nos compreender como essa gestão estabeleceu relações com as políticas de formação das relações étnico-raciais na Secretaria de Educação (SEMED).

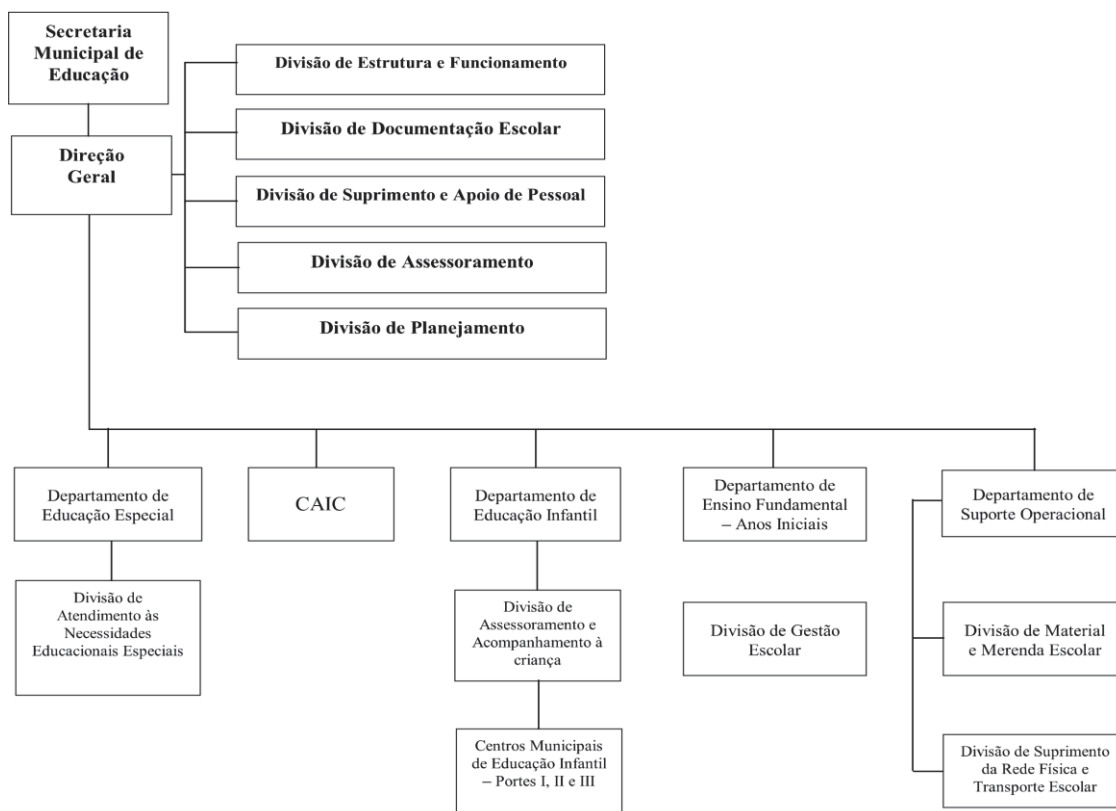
Essa gestão possuía 22 secretarias que eram compostas pelas Secretarias da Cultura, Saúde, Administração e Recursos Humanos, Agricultura e Abastecimento, de Assistência Social, Comunicação, Controle Interno, Esporte e Lazer, Finanças, Habitação, Indústria, Comércio e Turismo, Planejamento e Desenvolvimento Econômico, Transporte e Trânsito, Segurança, Secretaria de Urbanismo, Viação e Obras Públicas, Meio Ambiente, Governo, Procuradoria Geral do Município, Recursos Materiais e licitações, Trabalho, Emprego e Economia Solidária e dentre essas, está a Secretaria de Educação (SEMED).

A SEMED é responsável pelo sistema de ensino e conta com 43 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), sendo 41 na área urbana e 2 na área rural. Tem ainda 61 escolas municipais que atendem do 1º ao 5º ano do EF. Sendo 52 na área urbana e 9 na rural e, também, duas escolas especiais. Além disso, há outros equipamentos relacionados à educação, um Centro de Atendimento Especial para Iniciação ao Trabalho (CEMITRA), 4 bibliotecas, um Centro de Atendimento Especializado (CAE) e um Centro Municipal Especializado de Avaliação e Estimulação Precoce (CAEP) que atende as crianças do município encaminhadas

pelas instituições de ensino e mais dois outros estabelecimentos de educação especial (são quatro estabelecimentos de atendimento à Educação Especial).

Para termos uma ideia melhor sobre como a Secretaria de Educação se organiza, a Figura 3 representa seu organograma:

FIGURA 3 – ORGANOGRAMA DA SEMED



Fonte: Regimento Escolar (2009).

Nota-se que a secretaria não possui nenhuma repartição ou equipe destinada ao trabalho específico para a educação das relações étnico-raciais como ocorre em outras secretarias.

No estado do Paraná, por exemplo, existe o Departamento da Diversidade (DEDI), na estrutura da Secretaria de Educação do Estado que tem por objetivos reconhecer e valorizar as diferenças de gênero e identidade de gênero, orientação sexual, classe social, étnico-racial, cultural, religiosa, geracional (idoso), campo e territorialidade (PARANÁ, 2015). Em Curitiba, em 2014, foi instituído o Conselho de Política Étnico-raciais e uma Assessoria de Direitos Humanos e Igualdade Racial do Gabinete do Prefeito, a Semed também tem um grupo. Na sequência, serão apresentados os procedimentos que nortearam e definiram a pesquisa.

1.2 ENCAMINHAMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa é de caráter qualitativo. Segundo Luna (2013), os procedimentos de coleta de dados são limitados em diversos aspectos por suas próprias peculiaridades, por isso a opção por mais de um procedimento, no caso: análise documental e entrevistas semiestruturadas. A tentativa foi abarcar uma gama de elementos da conjuntura do *locus* de pesquisa para poder realizar o estudo.

Segundo Gatti (2012), as pesquisas nos últimos anos envolvem análises qualitativas e quantitativas. Contudo, a autora sinaliza e critica veementemente a forma de elaborar pesquisa em educação na atualidade, assinalando que existem diversos pormenores a serem considerados na edificação das pesquisas no campo educacional em relação aos próprios conceitos e termos que envolvem a educação: pedagogia, ensino-aprendizagem, ciência da educação, concepções teóricas e as abordagens dos outros campos das ciências humanas (sociologia, psicologia, filosofia) aplicadas à educação.

Para esse estudo, procedeu-se em um primeiro momento à análise das legislações que orientam a educação para as relações étnico-raciais (como já foi mencionado na introdução) e na sequência uma pesquisa sistemática no *site* da prefeitura. Nele, foram coletados matérias, documentos e legislações referentes à educação no município visando conhecer as ações e políticas desenvolvidas na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais e a formação de professoras/es. Seguem, em tópicos, as legislações elencadas para a reflexão:

- Lei nº 517, de 18 de dezembro de 2003, que “Autoriza a inclusão extracurricular de matéria referente a recursos naturais, para os alunos das escolas municipais de São José dos Pinhais”;
- O Decreto nº 1.378, de 2 de maio de 2013, sobre a Conferência Municipal de Educação (2013);
- Decreto nº 819, de 25 de junho de 2004, que regulamenta o § 1º do art. 20 da Lei nº 525, de 25 de março de 2004 e alterações, referente ao estágio probatório para servidores do Quadro do Magistério e do Quadro Geral, (2004);
- Lei nº 632, de 29 de outubro de 2004, que disciplina a “Organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de São José dos Pinhais”;
- Decreto nº 2.604, de 1º de junho de 2009, que dispõe sobre a Estrutura Regimental da Secretaria Municipal de Educação;

- Lei nº 04/90, de 1990, que inclui a Educação de Trânsito como Conteúdo Integrante da Área de Estudos Sociais do Currículo Escolar do Ensino Fundamental nas Escolas da Rede Municipal;
- Lei nº 2.632, de 14 de setembro de 2015, que inclui no Calendário Oficial do Município de São José dos Pinhais a Festa em Louvor a São Benedito, na Borda do Campo;
- As Orientações Curriculares da Educação Municipal para a Educação Infantil de 2015;
- Resolução nº 02/2015 do CME de 14 de setembro de 2015, que estabelece as Normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação.

Outro recurso utilizado foi a entrevista semiestruturada com as coordenadoras/es de áreas, nas disciplinas de História, Artes, Ensino Religioso, Educação Física, Matemática e Português, e duas chefes de departamentos, uma da Educação Infantil e a outra do Ensino Fundamental da SEMED. O intuito da realização das entrevistas semiestruturadas foi para captar e compreender como e em que circunstâncias as demandas para educação das relações étnico-raciais se inserem na política de formação continuada de professoras/es no município.

A entrevista semiestruturada é caracterizada por um roteiro previamente elaborado (MANZINI, 2004) que dá ênfase ao tema investigado e tem por meta atingir os objetivos propostos pela pesquisa, mas oportuniza uma relativa liberdade para indagações espontâneas durante o processo. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra pela pesquisadora²⁴.

Nesse estudo, utilizamos três tipos de roteiros²⁵ de acordo com a/o profissional entrevistada/o: são duas chefes de departamentos, uma da Educação Infantil (EI)²⁶ e a outra do Ensino Fundamental (EF)²⁷, duas coordenadoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do município (também atuam como coordenadoras na formação continuada pela SEMED, uma na área de matemática²⁸ e a outra na área de língua

²⁴ Optamos por não identificar as/os profissionais entrevistadas/os que participaram da pesquisa, desse modo, os nomes verdadeiros das pessoas serão preservados. Ao longo do texto, elas serão denominadas não por nomes fictícios, como de costume nas dissertações e teses, mas serão usados nomes de personalidades negras que se destacaram ao longo da história brasileira e que pouco ou quase nada se conhece delas. Então, será usado o nome completo das personalidades justamente para dar visibilidade às suas histórias. Ao final da dissertação, no apêndice, consta um breve histórico sobre a vida das personalidades que aqui serão homenageadas.

²⁵ Os roteiros estão no apêndice e procurou-se especificar as atividades que cada profissional desenvolveu na SEMED.

²⁶ Apêndice I

²⁷ Apêndice II

²⁸ Apêndice III

portuguesa). E, ainda, mais cinco coordenadores de área de formação continuada²⁹ de professoras/es: Ensino Religioso, Educação Física, Literatura, Artes, História e Geografia. As/os coordenadoras/es de áreas e disciplinas são responsáveis pela formação continuada de professoras/es ou assessoramento (como é denominada na SEMED) e é o setor de Divisão de Gestão Escolar dentro da secretaria quem administra a formação continuada, que tem o dever de “propiciar momentos de formação continuada para todos os profissionais da educação, visando à melhoria da educação municipal” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2009). Entretanto, sua atuação está localizada na parte mais técnica e operacional, pois quem toma as decisões pedagógicas e metodológicas (referente ao tema, como, quando e de que forma) sobre o desenvolvimento dos encontros nas formações/assessoramentos para as professoras/es são as/os próprias/os coordenadoras/es de área junto à chefia de departamento, no caso, do EF, que é o maior departamento (com 15 pessoas) e o principal norteador para a formação continuada nesse departamento é o currículo. Já no departamento de EF (com 9 pessoas), é a chefe de departamento quem promove as ações formativas que são realizadas com a parceria de instituições privadas (ao longo do texto será melhor detalhada essa questão da parceria de instituições privadas na formação continuada do município). O norteador para essa etapa são as Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil (OCMEI), que foram alteradas e reformuladas em 2016.

Com o organograma apresentado anteriormente, é possível compreender a estrutura da SEMED. Cada departamento é gerenciado por uma chefe de que orienta, organiza e estrutura a sua área de competência. Desse modo, para uma melhor compreensão sobre o tema investigado considerando a limitação do tempo estabelecido para a pesquisa, optamos por escolher apenas dois departamentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Avaliando que esses dois departamentos são os que comportam a maior demanda da população em idade escolar, pré-escolar e creche. Por esse fato, é que as entrevistas foram realizadas, sobretudo, nesses dois setores.

As entrevistas foram agendadas previamente de forma que atendessem a disponibilidade de cada profissional e ocorreram na própria SEMED, no departamento de EF, com os profissionais que atuam nesse setor e no departamento de EI com a chefe do setor. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido³⁰ para a realização das entrevistas foi apresentado para informar sobre o que eram a pesquisa e seus objetivos. Teve duração de 30 minutos em média com cada profissional e exigiu um período relativamente extenso para as transcrições.

²⁹ Apêndice II

³⁰ Apêndice IV.

No cronograma, a previsão inicial era de no máximo 2 semanas, mas se prolongou por mais três semanas e foi realizado estritamente pela autora.

Nosso primeiro contato com a SEMED foi via telefone. Conseguimos nessa primeira tentativa conversar apenas na recepção do órgão e a pessoa que nos atendeu solicitou que ligássemos em outro horário indicando os setores com os quais deveríamos solicitar as entrevistas. Após essa iniciativa, decidimos ir pessoalmente até a secretaria para obter melhores informações.

Logo após nossos primeiros contatos com a secretaria, ocorreu um curso de formação de professoras/es no dia 30/09/16 para regentes II (RII), como são chamadas/os aquelas/es que atuam nas áreas de Educação Física, Ensino Religioso, Artes e Literatura. Nesse dia, a formação era para as/os professoras/es de educação física e pude participar dele como professora da rede, mas já visando a obter informações para a pesquisa. Aproveitamos para conversar com os formadores sobre quem seriam as pessoas que deveríamos contatar e que tinham envolvimento maior na formação continuada da rede para realizarmos as entrevistas. Foram-nos indicadas algumas pessoas e a coordenadora do PNAIC do município. Basicamente, o principal critério utilizado para as escolhas das/os profissionais foi que fossem formadoras/es e estivessem vinculadas/os com a formação continuada da SEMED.

Nesse mesmo dia, fomos até a SEMED para o primeiro contato com a pessoa indicada. Na recepção me apresentei e perguntei se poderia conversar com a coordenadora do Pnaic, mas ela não se encontrava. Então, perguntei sobre a possibilidade de conversar com a pessoa responsável pela formação continuada no departamento do EF.

Fui encaminhada para o departamento de EF e então conversei diretamente com a chefe do departamento de EF Felipa Maria Aranha. Apresentei a pesquisa e os objetivos do trabalho. Fui informada sobre os aspectos gerais da estrutura da política de formação continuada para professoras/es do município e sobre as ações formativas realizadas. Apresentou-nos uma planilha com todas as formações realizadas durante o ano letivo de 2016 e nela constavam todas as atividades realizadas e os seminários temáticos sobre: trânsito, educação ambiental e sobre a diversidade étnico-racial. Com duração de 4h, no período de permanência das/os professoras/es, as escolas recebiam convites para se inscrever nos seminários (ao longo do texto, será melhor delineada essa questão). Essa formação não era para todos/as os/as docentes, estava condicionada à inscrição e a orientação era que fosse ao menos um profissional da escola. Os seminários eram ministrados por profissionais da área. No caso do I Seminário de Cultura Afro-brasileira, os profissionais foram especialistas da área

em que atuam como formadores e dois dos palestrantes foram Jair Santana³¹ e Maria Angélica Marochi³², assim como nos outros seminários.

Após a conversa com a chefe de departamento, no dia 30/09, fomos encaminhadas para conversar diretamente com a pessoa responsável pela organização do I Seminário de Cultura Afro-brasileira que aconteceu no dia 18 de novembro de 2015, a coordenadora Anastácia, das áreas de história e Geografia.

No dia 03/10, semana seguinte, liguei e conversei via telefone e marcamos um encontro para quinta-feira, dia 06/10. Foi realizada a entrevista nesse dia. Anastácia indicou para conversarmos com o coordenador de área de Ensino Religioso, Artes e Literatura, já que essas disciplinas também abordam os temas relacionados à educação das relações étnico-raciais na grade curricular.

Porém o tema conforme a lei ele também trabalha o em Arte e Ensino Religioso que a prioridade seja em História, Arte e Ensino Religioso. Então a professora de Arte e Ensino Religioso também trabalha com o que a gente chama de RII que são as professoras que dão aulas especiais. (Anastácia coordenadora de história e Geografia - Entrevista concedida 06/10/2016).

Foi solicitado que se contatasse a secretaria do departamento que poderia fazer os encaminhamentos com as pessoas responsáveis por essas áreas. Então, foi-nos indicado que falássemos com as/os coordenadoras/es de área Joaquina Maria da Conceição Lapa de Ensino Religioso, Camila Maria da Conceição de literatura e formação em português para as séries finais do ensino fundamental (4º e 5º anos) e Antônio Fernandes Viera, de artes. Via telefone, conversamos com Antônio Fernandes Viera que ficou com nossos contatos, pois disse que precisava falar com Camila Maria da Conceição, coordenadora de literatura, para marcar um horário, pois o trabalho realizado era em equipe e, para uma melhor compreensão, seria necessário conversar com os dois coordenadores.

Outra indicação foi para conversarmos com a coordenadora do Pnaic no município, a professora Luisa Mahin. Então, entramos em contato por e-mail no dia 07/10, o retorno foi imediato e fomos negociando uma agenda possível para ambas as partes. Agendamos para o dia 11/10. Segue um quadro sistematizado sobre as entrevistas com os profissionais:

³¹ É doutor pela UFPR e tem atuação na área de educação das relações étnico-raciais.

³² É pedagoga e historiadora e sua área de atuação e estudo é na historiografia são-joseense.

QUADRO 2 – ENTREVISTAS COM PROFISSIONAIS NA SEMED

Entrevistas			
Função	Entrevistados/as	Área/disciplina	Data
Chefe do departamento	Felipa Maria Aranha	Ensino Fundamental	30/09 e 08/12
	Esperança Garcia	Educaao Infantil	17/10
Coordenadores/as de area	Camila Maria da Conceiao	Literatura/ Lngua Portuguesa (4 e 5 anos)	24/10
	Antnio Fernandes Viera	Artes e fanfarra	24/10 e 22/12
	Lus Sanim	Educaao fsica	08/12
	Joaquina Maria da Conceiao Lapa	Ensino Religioso	15/12
Coordenadoras de area/Pnaic	Anastcia	Histria/ Geografia	06/10
	Adelina	Lngua Portuguesa (1 ao 3 ano)	08/12
	Luisa Mahin	Matemtica	11/10

FONTE: Entrevistas. Elaborado pela autora (2017)

No dia 17/10, a entrevista foi realizada com Esperana Garcia, chefe do departamento de Educaao Infantil no municpio, na sala da coordenaao, local apropriado e sem interferncias externas.

Foi realizado um contato via e-mail com o formador Lus Sanim no dia 03/11, mas no houve retorno. Tambm no mesmo dia foi feito o contato com a formadora Joaquina Maria da Conceiao Lapa da disciplina de Ensino Religioso que se prontificou de forma imediata e se colocou  disposiao para colaborar na pesquisa.

No dia 04/11, foi feito o contato via telefone para agendar uma conversa com Felipa Maria Aranha. A entrevista foi realizada no dia 08/12. No mesmo dia, entrevistamos Adelina, da alfabetizaao, e Lus, da educaao fsica, que so parceiros no planejamento e nos encontros de formaao. O trabalho desenvolvido pelos dois est na perspectiva interdisciplinar no que se refere  alfabetizaao e ao desenvolvimento motor e psicomotor das crianas no primeiro ano do ciclo da alfabetizaao. Nesse mesmo dia, sa da SEMED com a entrevista marcada com a Joaquina Maria da Conceiao Lapa tambm para o dia 15 de dezembro.

No dia 22/12, fui at a SEMED para buscar o material disponibilizado pelo coordenador de area Antnio Fernandes Viera, o material de artes trabalhado nos encontros de formaao. Nesse dia tambm, por conta de fragmentaoes na entrevista realizada no dia 24/10 com a Camila Maria da Conceiao e o Antnio Fernandes Viera, solicitei a este a possibilidade de realizarmos uma outra entrevista, a fizemos e desta vez o equipamento foi eficaz.

Contextualização do momento, ambientação e observação sistemática, o clima era de finalização de um processo, já que com o pleito de 2016 havia a possibilidade eminente de mudanças na estrutura da SEMED, bem como nas outras secretarias do município, no início do ano de 2017. O momento, então, foi de organização de todo o trabalho desenvolvido na gestão de 2013 a 2016 para o encaminhamento da transição para a próxima equipe.

Com relação à pesquisa no *site*, no período eleitoral, todas as informações estavam suspensas. Então, logo após o final do pleito, realizado em 02 de outubro de 2016, o *site* retomou sua atividade e as pesquisas se reiniciaram. Nas pesquisas realizadas pela internet no site da prefeitura, o mapa do site ajudou na busca e entendimento do panorama das funções e recursos disponíveis e até do funcionamento da própria prefeitura. Nas pesquisas, foi possível acessar os documentos, legislações e explorar o funcionamento das 22 secretarias da gestão municipal.

Os documentos trazidos para análise via essa pesquisa foram os publicados pela própria prefeitura ou outros materiais que serão apresentados nas entrevistas, alguns materiais disponibilizados pelas/os formadoras/es, de artes.

Uma das principais categorias apreendidas, a partir da análise das entrevistas sobre a realidade estrutural da política de formação continuada para professoras/es no município de SJP, foi o currículo. Em todas as entrevistas com os coordenadores/as e as duas chefes de departamentos, surgiu o elemento currículo e como esse norteou os assessoramentos nos encontros formativos realizados pela SEMED.

No entanto, foi apontado pela chefe de departamento Felipa Maria Aranha (Felipa diretora e chefe de departamento EF - Entrevista concedida em 08/12/2016), que antes que o trabalho fosse desenvolvido, necessitou que fosse, no início da gestão, organizada a estrutura do currículo. Já que até 2013 existia o currículo com seus conteúdos como se têm atualmente, mas não havia a divisão por bimestre nas disciplinas, de modo que, uma/um estudante que precisasse ser transferida/o de uma escola da rede para outra não ficasse prejudicada/o e nem com defasagem em relação aos conteúdos aprendidos ao longo do ano letivo, como acontecia anteriormente. O tema currículo será melhor desenvolvido e detalhado no capítulo IV.

Outra perspectiva apontada foi a normatização da carga horária para cada disciplina, sendo 6 horas para Língua Portuguesa e Matemática, 2 horas para Ciências e 1 hora para as demais, disciplinas História, Geografia, Ensino Religioso, Artes, Educação Física e Literatura do currículo distribuídas semanalmente.

Todos esses aspectos foram estruturados antes de dar início à formação continuada na SEMED. Após isso, foram organizados os grupos de trabalho e estabelecidas as parcerias ao

longo do processo. Houve durante essa gestão algumas parcerias com instituições para desenvolver a formação contínua. No EF, houve parceria com a Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC) para as formações no Ensino Religioso.

Na Educação Infantil, a parceria e assessoramento ficou a cargo do Instituto Avisa Lá para a equipe do departamento de EI. Esse instituto uma organização não governamental (ONG) que atua na área da educação, sobretudo na formação continuada, realiza capacitação profissional para as/os profissionais da educação da EI, EF e ensino a distância e localiza-se na cidade de São Paulo, desde 1986.

Desenvolveu trabalhos de formação continuada para a equipe técnica do departamento, diretoras/es, diretoras/es auxiliares e pedagogas/os nos primeiros anos em 2013 e nos outros anos se estendeu para as demais profissionais. Propostas de metodologias interventivas foram feitas nas salas da EI nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) dentre outras intervenções. Trataremos de maneira mais detalhada esse aspecto no capítulo IV.

No capítulo seguinte, trataremos sobre educação e alguns apontamentos sobre o pensamento socioracial brasileiro. A intenção é refletir sobre como essa perspectiva esteve presente nas relações sociais e culturais na sociedade brasileira. Isso balizou uma construção de nação pautada no pertencimento étnico-racial. Postura essa que opera para a manutenção do “racismo à brasileira” desde o tempo colonial até os dias de hoje.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E O PENSAMENTO SÓCIORACIAL BRASILEIRO: ALGUNS APONTAMENTOS

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. (MUNANGA, 1999, p. 19).

Segundo Rufino (p. 32, 1984), o racismo está alicerçado na “ideia negativa a respeito do *outro*, nascida de dupla necessidade: de se defender e justificar a agressão”, mas não somente, tem fundamentos nas hierarquias dos grupos a partir dos fenótipos, da crença em raças superiores e inferiores ou racialização dos diferentes grupos humanos. Conceito defendido veementemente pelo estudioso Oliveira Viana na obra “Raça e assimilação”. (VIANA, 1934).

Em meados do século XIX, baseado nesses pressupostos defendidos por Viana, surgiram ciências com base no darwinismo social, eugenia e “racismo científico”. Cientistas estabeleceram parâmetros para classificar seres humanos em raças de acordo com o fenótipo. Baseadas na ciência antropométrica que caracterizava os indivíduos pela pigmentação da pele, tipo de cabelo, lábio e nariz, essas ciências foram difundidas no século XIX pelos cientistas raciológicos. O caucasoide pertenceria à raça caucasiana que são povos de fenótipo e pigmentação “branca” oriundos dos países europeus. Negroides seriam os africanos e seus descendentes oriundos dos continentes africanos, com tez de cor “preta” e os mongoloides seriam os orientais, “amarelos”. (MARQUES; LAMAS, 2006).

O pesquisador Poliakov (1974) apresentou a tese da origem do “mito ariano”. O autor buscou recuperar os primórdios das concepções sobre a superioridade da raça caucasiana, almejando saber como se construiu esse conceito, até a usurpação do termo e do conceito pela Alemanha nazista na Europa. Os arianos seriam humanos superiores e estariam no ápice da pirâmide humana, ou classificação taxonômica³³ humana. Quem desenvolveu esse sistema de classificação foi Carlos Lineu (1707-1778) no século XVIII, mas, no período de ebulição das teorias racialistas (século XIX), o termo foi utilizado e apropriado para definir e classificar

³³ Taxonomia nas Ciências Biológicas, na Zoologia mais especificamente, é conceituada como um sistema de classificação que estuda a diversidade dos seres vivos e os caracteriza a partir de seu biótipo na sua forma morfológica, biológica, fisiológica, biomolecular, dentre outros. (MARQUES; LAMAS, 2006).

humanos em subespécies nas ciências sociais, antropologia física e na antropometria. Tais fundamentos estão presentes nas obras de Georges Luis Leclerc, conde de Buffon (1707-1788), e Arthur de Gobineau ou Conde Gobineau (1816-1982), no ensaio “Essai sur l'inégalité des races humaines” ou “Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas” (1853-1855). Segundo Skidmore (2012), Gobineau esteve no Brasil e relatou sua experiência e impressões sobre o país. A autora Alicia Castellanos Guerrero aponta para o papel da Antropologia nesses aspectos (COSTA, 2014) e afirma que, na base da pirâmide taxonômica social estariam negros ou tipos negroides (MUNANGA, 2004; SKIDMORE, 2012; VIANA, 1934).

Segundo Skidmore (2012, p. 92), a “escola histórica do racismo” constitui-se em três correntes de pensamento em três momentos estabelecidos ao longo do século XIX e conquistou a ciência e muitos adeptos na Europa e Estados Unidos nos anos de 1860. No primeiro momento, a escola etnológica-biológica de origem norte-americana, nos anos de 1840 e 1850, sustenta a crença na criação das raças humanas na perspectiva poligênica, ou seja, nas raças humanas havia diferentes espécies. O fenótipo passou a ser utilizado como ferramenta para a atribuição de valores morais, sociais e de civilidade. Um dos importantes adeptos dessa teoria foi Jean Rodolphe Louis Agassiz (1807-1873). O segundo momento, “escola histórica”, tinha como principal expoente o Conde de Gobineau. Nesse momento, o enfoque estava na discussão sobre a raça superior. O homem branco, anglo-saxão, com característica ariana e o “culto ao arianismo” (SKIDMORE, 2012, p. 95) que ganhou pleno apoio e força na Alemanha. O terceiro momento, “escola do darwinismo social”, estabelecia a sobrevivência dos mais aptos e os grupos inferiores considerados eram os negros.

Contudo, antes mesmo das teses científicas sobre a suposta inferioridade nata dos povos negros, outros elementos ideológicos fundamentavam essa visão etnocêntrica e corroboraram para justificar a colonização das nações africanas, indígenas e aborígenes. Outra tese era a de ordem religiosa que sustentava a ideia de que a tez preta dos povos negros era uma maldição divina referente à mítica história de origem judaica de Cam. Na mitologia bíblica, Noé amaldiçoou seu filho que cometeu um grave pecado por ter visto seu pai nu e embriagado. Cam e sua geração estariam condenados à subjugação e servidão e a marca do pecado e identidade estaria na cor negra que significaria mancha moral e física, corrupção moral e pecado (MUNANGA, 2012, p. 29). Ou seja, não é difícil imaginar o motivo pelo qual crianças negras suportam o peso de serem xingadas nas escolas por seus colegas de “preto é feio”, “preto é ladrão” e “preto parece diabo” (FAZZI, 2012, p. 112), como já mencionado anteriormente.

Essas ciências sobre os diferentes tipos humanos basearam-se nos conceitos sobre raça

que se manifestaram no racismo em diversas partes do mundo e interferem nas relações sociais em todas áreas: saúde (GALVÃO, S/D), habitação, trabalho e educação.

No caso brasileiro, por exemplo, as posições sociais e profissionais estão demarcadas em função do fenótipo e a educação é parte fundamental nesse quesito (PAIXÃO, 2013). O pesquisador Domingues (2004, p. 80), assinala que “a discriminação racial foi uma prática comum no Brasil desde a Colônia, perpassando pelo Império e atingindo a República”. Para o autor, tal prática estava no plano do discurso ou intenções, traduzidas nas políticas públicas e legitimada em leis. Outro dado trazido por ele aponta que a proibição da escolarização para a população negra e os leprosos constava na lei complementar da Constituição de 5 de dezembro de 1824. (DOMINGUES, 2004, p. 30).

No início do século XIX, foi promulgada a Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, no artigo 10º, parágrafo II (FERREIRA, 2013), autorizando que cada província legislasse sobre a educação, instrução primária e secundária. O fato possibilitou a abertura para que as províncias elaborassem leis que limitavam o acesso dos diferentes grupos. Como foi o caso da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, que promulgou a Lei nº 14 de 22 de dezembro de 1837 que impedia a população negra de frequentar as instituições públicas de ensino. Segue o trecho do documento: “(...) *Art. 3o – São proibidos de freqüentar as Escolas Públicas: (...) § 2o – Os escravos, e pretos ainda que sejam livres, ou libertos*”. (SANTANA, 2005, p. 22; VEIGA, 2009, p. 149). Num primeiro momento, a proibição se estendia “*Os escravos, e pretos ainda que sejam livres, ou libertos*” quase 10 anos depois na Lei nº 51 de maio de 1846, no artigo II, parágrafo 3, a mesma província decretou a proibição de frequentar escolas públicas somente aos “*escravos*” (SANTANA, 2005, p. 22).

Também no Paraná por orientações de Couto Ferraz, que era ministro do Império do Gabinete Paraná, órgão ligado ao Ministério do Império, que tinha a função de fiscalizar e orientar a instrução pública e particular, primário e médio, instituíram-se dois níveis de ensino elementar e superior e ainda a formação docente no nível primário. No Decreto nº 1.331-A, no Artigo 69,³⁴ foi estabelecida a proibição da matrícula em escolas de pessoas doentes, que não tivessem tomado a vacina, e dos escravizados. “*Art. 69. Não serão admittidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vaccinados. § 3º Os escravos.*” (PARANÁ, 1854). Ou seja, essas leis desmentem as afirmações de que no Brasil não houve segregação racial legal. Contudo, faz-se necessário distinguir os termos utilizados nas leis imperiais para determinar

³⁴ Legislação Informatizada - DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854 - Publicação Original.

quem deveria ou não ter o direito à escolarização. Na lei da província do Rio Grande do Sul, por exemplo, a interdição era total à população negra, pois não oferecia brecha alguma para a inserção desse grupo na escolarização. Por outro lado, no caso do Paraná, havia uma interdição para os escravizados, desse modo é possível inferir que negras e negros que fossem libertos poderiam matricular-se nas escolas e frequentar as aulas.

A pesquisadora Surya Pombo Barros (2016) analisou a relação entre o ordenamento jurídico da educação e a população negra durante o século XIX e constatou a existência de dois grupos de termos usados nas leis e regulamentos para designar a interdição escolar e que estavam associados à população negra, mesmo que atingissem outros grupos. Os termos estavam vinculados e remetiam à condição jurídica dos indivíduos (escravo, livre, liberto e ingênuo) ou à condição racial (negro, preto e pardo). Segue um quadro (3) das províncias e épocas em que as regulamentações foram criadas.

QUADRO 3 - LEGISLAÇÃO DA PROVÍNCIA SOBRE INTERDIÇÃO A ESCOLARIZAÇÃO NO SÉCULO XIX.

Anos	Província	Interdição
Anos 1830 a 1840	Rio Grande do Sul (1836)	- Professores (homens) não podiam receber alunos não livres, já as professoras poderiam receber escravas para o ensino de prendas. Em 1837, é revogada a lei e interditada toda a população escrava.
	Rio Grande do Sul (1837) duas normas	- Colégio de Artes Mecânicas que admitia qualquer moço, excepto escravos e; - Lei de Instrução Primaria de São Pedro do Rio Grande do Sul proibição das pessoas que padeceram de moléstias contagiosas, “Serão prohibidos de frequentar as Escolas Publicas . 2º Os escravos, e pretos ainda que sejam livres ou libertos”.
	Natal (1848)	- Poderia ser quem não soubesse ler e escrever, doentes com moléstias contagiosas e, finalmente, “Não pode ser matriculado no Atheneu quem não tiver os seguintes requisitos a juízo do Diretor: §1º Ser ingênuo ou liberto”.
Anos 1850 a 1860	Pernambuco (1851)	- “proibiu o acesso de africanos às aulas públicas (mesmo que <i>livres ou libertos</i>)”
	Santa Catarina (1854)	- “todo excepto os captivos, e os affectados de moléstias contagiosas”.
	Mato Grosso (1854)	- “Não serão admitidos à matrícula os que tiverem moléstia contagiosa e os escravos”.
	Paraná (1853) (1857)	- Não havia menção a quem devia (ou não) ser aluno. - São excluídos meninos que sofrem moléstias contagiosas e mentais, não vacinados, menores de 5 e maiores de 15 anos, e escravos.
	Rio Grande do Norte (1858) (1865)	- Criado o Colégio dos Educandos Artífices para ser admitido como aluno “tem que ser pobre desvalido, não ser menor de 10 e maior de 15 anos e se achar em condições sanitárias satisfatórias”. Escravos eram proibidos. 1865 reforça a proibição aos não livres. Em 1869, “Não poderão ser admitidos à matrícula, nem poderão frequentar escolas: [...] § 4º Os escravos”.
	Santa Catarina (1859)	- “ <i>excepto os captivos</i> , e os affectados de molestias contagiosas”

	Rio Grande do Sul (1857)	no ensino primário; no secundário foi usado o termo escravo para determinar a proibição. Em 1869, “Não poderão ser admitidos á matrícula, nem poderão frequentar as escolas: §1. os meninos que padecerem de molestias contagiosas. §2. os escravos”. - Era proibida a matrícula e frequência de escravos no nível primário e secundário;
Anos 1870	Paraná (1871) Santa Catarina (1874) Rio Grande do Norte (1872) Santa Catarina (1874) Rio Grande do Sul (1874) Corte (1878)	- “Não serão admitidos á matrícula, nem poderão frequentar as escolas: [...] §2º Os escravos”. Em 1872, é criado o ensino noturno e não havia interdição alguma. - “Não serão admitidos á matrícula: [...] §2 os escravos que não tiverem licença de seus senhores”. Estava condicionada à liberação do senhor. - Não proibia a matrícula no ensino noturno. - “não serão admittidos á matrícula, nem poderão frequentar as escolas: [...] §2º Os escravos”. - “não serão admittidos á matrícula, nem poderão frequentar as escolas: [...] §2º Os escravos”. Criou também as aulas noturnas e foram admitidos os adultos, ingênuos ou libertos. - “Art. 5º Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, <i>livres ou libertos</i> , maiores de 14 annos [...] (grifo nosso)”. O Decreto nº 7247, de 1879, determinava a obrigatoriedade do ensino, não mencionando escravos, libertos ou ingênuos.
Anos 1880	Santa Catarina (1881) Rio Grande do Sul (1881) Paraná (1883) São Paulo (1887)	- Mantém a norma e não permite a matrícula e nem a frequência de escravos. Em 1883, não há menção sobre interdição. - Não há mais interdição. - Art. 1º É obrigatória a frequência das escolas de ensino primário nas cidades, vilas e povoações para todas as crianças; sendo dos 7 aos 14 anos de idade para o sexo masculino, dos 7 aos 12 para o sexo feminino. § Único. Estão compreendidos nas disposições deste artigo os ingênuos da lei de 28 de setembro de 1871. - Não havia interdição, contudo para as aulas noturnas precisava ter o consentimento dos senhores. “§5º Os escravos, salvo nos cursos nocturnos e com consentimento dos senhores”.

FONTE: BARROS (2016)³⁵. Adaptada pela autora.

Como pode se observar, as leis nas províncias não coincidiam no que se refere aos termos e nem às datas em todos os momentos, já que cada um poderia legislar em sua região. Esse aspecto ficou minimamente, em parte, mais consonante depois do Decreto de Couto Ferraz de 1854, que normatizava e regulamentava o ensino primário e secundário da corte. Decreto que definiu a interdição da matrícula e da frequência de escravizadas/os. Outro momento foi em 1878 quando a Corte normatizou que, a qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos poderiam ser matriculadas e frequentar as aulas. Não mencionando nenhuma interdição aos escravos, libertos ou ingênuos.

O quadro (3) apresenta, sobretudo, a forma progressiva de como e de que forma as

³⁵ A autora apresenta e analisa outras províncias também em seu texto. Ver em BARROS, 2016.

províncias regulamentavam as interdições nas legislações educacionais ao longo do século XIX. Segundo Barros (2016), não é possível afirmar estritamente que negros eram proibidos de frequentar a escola e que “a relação entre negros e educação deve ser matizada”. De fato, um indivíduo ainda que fosse negro não tinha empecilho para frequentar e matricular-se nas instituições educacionais, ao longo do século XIX, nas províncias, salvo se fosse escravizado. Contudo, no Rio Grande do Sul, em 1837, inicialmente a interdição era totalmente à população negra (pretos, livres ou libertos).

No início do século XIX, a população escravizada era de mais de 50% da população e foi reduzindo-se ao longo desse século. Ao final, antes da abolição, em 1874, o percentual era de 16% (THEODORO, 2008). No entanto, ainda que muitas/os negras e negros fossem libertos e pudessem usufruir desses direitos, a condição de escravizado remetia à população negra, ainda que pessoas com tez de pele mais clara ou branca pudessem ser escravizadas.

No entanto, a escolarização para a população não ficou relegada ao poder público. As irmandades, por exemplo, constituíam-se como grandes difusoras de escolarização e convívio social para a população negra de resistência negra. Era por meio delas que muitas pessoas conseguiam adquirir a alforria (MOURA, 2004).

Contudo, a interdição à população negra já acontecia no período anterior à abolição, ainda que a resistência e bulas para enfrentamento do sistema se fizessem presentes desde o início. No entanto, no pós-abolição os diferentes grupos foram tratados de modo muito distinto no novo regime, pelo novo sistema, o republicano. Segundo Domingues (2004), o trabalhador nacional e o africano eram considerados desqualificados para qualquer trabalho, mesmo aqueles que anteriormente eram por eles exercidos, havendo, desse modo, preterimento sistêmico da população negra nas novas formas de produção assalariada.

Para o cientista político Jessé Souza (2012), o aspecto cor nas relações sociais no período escravista³⁶ remetia a população negra à escravização, à servidão. No período republicano, esse aspecto transformou-se em inaptidão (e a partir da ideologia incrementou-se a inferioridade congênita) para o trabalho. A preferência era dada a imigrantes europeus, como se observava nos anúncios de emprego nos jornais paulistas da época: “Precisa-se de uma cozinheira e uma copeira, 2 pessoas. Paga-se bem, que seja francesa ou alemã. Rua São João,

³⁶ Usaremos a nomenclatura escravizada/o e escravização conforme utilizada pela historiadora e pesquisadora Lucilene Aparecida Soares, pois os termos escravo e escravidão remetem à condição de servidão e coisificação, termo de uso do colonizador. “No movimento de revisão histórica e ressignificação da população negra no Brasil, a segunda forma anuncia o sentido de condição social de um sujeito ativo que não nasceu para ser escravo, nasceu livre, que foi escravizado e jamais deixou de lutar por sua liberdade. Na perspectiva da última palavra, os sujeitos são compreendidos em seus contextos históricos, com limites e possibilidades de avanço rumo à liberdade, visto que, independente do período histórico, ontologicamente nenhum ser humano nasceu para a escravização”. (SOARES, 2014, p. 14).

138”. (DOMINGUES, 2004, p. 122).

Em um estudo, Trindade (2014) apresenta um ponto de vista sobre o pensamento social brasileiro que vai além do que já foi dito. Para o sociólogo, a “questão nacional”, de formação nacional, pátria e formação de nação e “questão racial” estão intrinsicamente ligadas e tal movimento dialético entre essas duas perspectivas foi construído a partir de ideologias que tentavam criar uma identidade nacional, ora valorizando a multiétnicidade brasileira, composta por três raças: europeia, africana e indígena unidas pela democracia, ora valorizando o branqueamento³⁷ como uma tentativa de ocultar a raiz e gênese negra na população brasileira. Os fatos históricos remontam à ideia de uma nação que teve a Proclamação da República em 1889, um ano depois que aboliu o escravismo em 1888. Entretanto, era uma recém-nascida república necessitando ser mostrada e reconhecida internacionalmente pelas outras nações com o maior contingente populacional negro fora da África resultante dos mais de 350 anos de escravismo. Acontecimento esse que fez com que se intensificasse a imigração europeia para o Brasil nos finais do século XIX e início do XX (que já acontecia ao longo dos séculos), contudo, nesse momento caracterizada como uma política pública de estado, política de branqueamento, que se configurava como um recurso para resolver o “problema” do grande contingente populacional negro no país (aspecto que será melhor sinalizado no decorrer do texto).

As primeiras décadas do século XX se caracterizaram como o período em que as elites políticas, econômica e intelectual engendraram a construção de “Brasil-nação” (TRINDADE, 2014; DAVILA, 2006; SKIMORE, 2012) e a ideia de desenvolvimento de um estado moderno era a perspectiva ambicionada por esses construtores. Dois dos primeiros construtores, já no começo do século XIX, foram José Bonifácio de Andrade (1763-1838), que foi um dos grandes líderes e articuladores da independência (em 1822) e João Nabuco. Ambos eram abolicionistas e viam o regime escravista como um obstáculo para se construir uma nação moderna.

Esses fatos e ideologias impregnados na formação nacional, a partir do ponto de vista da construção de nação, delinearão como os diferentes grupos se apropriaram dos bens

³⁷ O termo branqueamento utilizado está embasado nos estudos sobre psicologia social, que afirmam que o simples fato de ser branco numa sociedade hierarquicamente racializada implica em ter privilégios, já que ser branco é a norma. Esse conceito está presente no livro “Psicologia Social do Racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento” de Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento. Para Bento (2009, p. 25), “a elite fez uma apropriação simbólica do crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito de grupo branco em detrimento do demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social”. Isso aponta para uma construção de um mundo ideal branco em que ser branco e ser belo, bom, inteligência etc. É uma posição de poder. Tudo está nesse ideal construído de mundo branco, nessa construção ideológica o dualismo se aplica. Ser negro, então, se refere a feio, ruim e decrepito.

sociais ao longo da história brasileira. Produzindo, desse modo, uma imersão não equitativa já nos primórdios da introdução do novo sistema socioeconômico brasileiro tanto no pós-abolicionista quanto no pós-monárquico, refletindo até os dias atuais em todas as dimensões da vida sociocultural e econômica da população. A inserção secundarizada da população negra na sociedade impacta também diretamente na sua presença no sistema educacional. A seguir trataremos de algumas informações a respeito dessa inserção.

2.1 Pensamento racial e educação: uma trajetória

A epígrafe da introdução deste capítulo trata basicamente do discurso no meio escolar entre as professoras e professores quando se deparam com situações de racismo na escola e estão presentes em pesquisas e textos que tratam da educação para as relações étnico-raciais. O livro “Superando o racismo na escola” (2008), publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e organizado pelo pesquisador Kabengele Munanga é um exemplo de como o Estado assume para si a tarefa de desenvolver políticas de promoção da igualdade racial. Esse material foi amplamente divulgado pelo MEC para subsidiar professores e professoras com a efetivação de uma educação antirracista. Os apontamentos levantados se relacionam aos efeitos e às manifestações do racismo na escola em diferentes situações: na prática pedagógica, no currículo e na socialização entre as alunas e alunos/professoras e professores. O trecho destacado aponta o desafio das/os profissionais da educação em se contrapor à lógica assentada no senso comum no Brasil de que vivemos numa relação harmônica do ponto de vista racial.

A coletânea de artigos foi publicada pelo MEC no ano de 1999, como parte do reconhecimento de que o Estado tem obrigação de desenvolver políticas que produzam uma educação antirracista. Tal fato se dá no contexto em que crescem as pesquisas que identificam no cotidiano escolar práticas racistas e apontam a necessidade de o Estado cumprir seu papel de garantir os direitos sociais (educação, saúde, moradia, saneamento básico, entre outros) para toda a sua população.

Estudos importantes que abordam a necessária atuação do Estado foram produzidos ao longo dos anos. Destacamos três deles: a pesquisa de Lucimar Rosa Dias (1997), que conversa com crianças e professoras sobre questões de pertencimento étnico-raciais e conclui que, já na pré-escola, as crianças entre cinco e seis anos pensam e discutem sobre o pertencimento racial e suas professoras, ao desenvolverem práticas que abordem de forma positiva a diversidade de identidades, encorajam crianças negras a se sentirem confortáveis

com seu pertencimento, embora também capture o quão difícil é isso para elas. Esse estudo problematiza a branquitude na Educação Infantil, mesmo que o conceito não tenha sido utilizado pela autora. Em um dos momentos que ela conversa com as crianças sobre a questão racial, desenvolve-se o seguinte diálogo:

[...] Pesq. – “Isso as duas tem cores diferentes e são meninas. O fato das duas terem cores diferentes, torna alguém melhor ou pior que a outra. Tem uma cor que é melhor que a outra nas pessoas?”
 Criança 1 – “Branco...”
 Pesq. – “Você acha que o branco. Por quê?”
 Criança 1 – “Por que eu acho o branco bonito.”
 Pesq. – “Então você acha que tem uma cor nas pessoas que é melhor que a outra?”
 Criança 1 – “Faz a gente é... melhor.”
 Pesq. – “Por quê?”
 Criança 1 – “... a P.”
 Pesq. – “Que cor é da P?”
 Criança 1 – “Morena”
 Pesq. – “Qual a diferença entre vocês?”
 Criança 1 – “Eu prá ela, ela é morena e eu sou branca.”
 Pesq. – “E isso muda alguma coisa entre vocês?”
 Criança 1 – “Muda. Eu sou uma cor e ela é outra.” (DIAS, 1997, p. 103-104).

Para Dias (1997), a criança branca já identifica as vantagens sociais de ser branca e isso coloca para a Educação Infantil a necessidade de problematizar essa questão desde a primeira etapa da Educação Básica. Outra pesquisa importante foi a de Eliane Cavalleiro (1998), pois ela identifica o racismo presente na Educação Infantil, desvelando as formas hierarquizadas no tratamento e nos cuidados dos/as profissionais para com as crianças negras e, de forma semelhante à da pesquisadora Dias (1997), também identificou a manifestação do racismo na fala de crianças brancas com relação às crianças negras.

E a Solange nunca quis que falasse que ela era preta. Ela sim tinha um tipo de preconceito. Ela falava: ‘Eu sou branca. Vocês são negros, vocês são pretos.’ Porque a gente não fala negro, a gente fala preto. ‘Eu sou branca, porque meu pai é branco. E vocês são pretos.’ Eu falo para ela: ‘Como? Seus irmãos são pretos. Sua mãe é preta. Você saiu de dentro de uma preta. Então, como você é branca?’ (Elizabeth – irmã negra) – (CAVALLEIRO, 1998, p. 178).

A pesquisa apontou ainda que existe uma forma socialmente naturalizada em que a discriminação racial está assentada levando as profissionais a não perceberem o tratamento desigual ofertado às crianças de acordo com seu pertencimento racial.

Em uma entrevista, a pesquisadora apreendeu o seguinte relato de uma professora: “Eu, antigamente, em sala de aula sempre falava: Nós somos todos iguais, se a gente cortar o dedinho o sangue sai igualzinho. Não é a cor da pele que vai fazer a diferença.” (CAVALLEIRO, 1998, 2000, p. 146). O relato evidencia uma fragilidade da professora

quando precisa abordar o tema racial com crianças, pois o fato de todos terem o “sangue da mesma cor” não impede que, na interação das crianças (criança/criança, crianças/adultos e branco/negro), a cor da pele seja utilizada como um modo de hierarquização entre os sujeitos. O discurso da negação desse fato é muito presente entre professoras e professores.

Tanto a pesquisa de Dias (1997) quanto de Cavalleiro (1998, 2000) e a coletânea organizada por Munanga (1999) vão discutir e problematizar a naturalização das desigualdades étnico-raciais no interior da escola, a universalização baseada nos conceitos do senso comum que afirmam que “todos somos iguais” escondendo conflitos oriundos da interação entre os sujeitos que revelam as hierarquizações socialmente produzidas e que tomam como referência o pertencimento étnico-racial.

Esse discurso universalista pouco agrega para uma educação antirracista, pois as diferenças são tratadas de forma genérica, desconsideram-se os conflitos que existem nas relações e pouco problematizam as desigualdades que estão presentes. Embora ainda seja muito presente na argumentação das professoras e professores quando questionados sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar, esse quadro vem apresentando mudanças, seja no âmbito das pesquisas, seja no âmbito das políticas educacionais.

Na última década (2006-2016), as discussões e estudos sobre educação e relações étnico-raciais vêm modificando em alguma medida o panorama da formação inicial e das formações continuadas de professoras/es. Tais mudanças aconteceram, especialmente, com a promulgação da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 pelas Leis nº 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 que estabelecem a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena na Educação Básica e, também, em função do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 03 de 10 de março de 2004 (Parecer CNE/CP 03/04) que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs – ERER e na Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de julho de 2004 (Resolução CNE/CP 01/04).

Esses documentos normatizam o tema no âmbito legal o que tem induzido a instituição de algumas políticas educacionais, pois apontam a necessidade da formação docente como fundamental para atuar na constituição de uma educação antirracista. Outras legislações educacionais revelam a importância legal que o tema alcançou, tais como: a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo decreto CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos

Profissionais do Magistério da Educação Básica - Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Segundo essa legislação e o PNI-DCN-ERER, cada ente federado possui atribuições específicas para a implantação das políticas educacionais antirracistas: governo municipal, estadual e federal e, dessa forma, impulsiona as instâncias na formulação das agendas de gestão para abarcar a perspectiva de uma educação que combata o racismo.

Na esfera federal, algumas universidades, especialmente nos cursos de licenciatura, têm inserido essa perspectiva de forma gradual, por exemplo, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) há disciplinas obrigatórias para tratar do tema.

Embora a legislação indique a necessidade de todos os cursos de graduação contemplar a educação para as relações étnico-raciais, a inserção é motivo de luta e disputa interna nessas instituições. A Universidade Federal do Paraná, uma das mais antigas do país, que comemorou o seu centenário em 2012 e que possui em sua história o mérito de ter formado a primeira engenheira civil negra do país, Enedina Alves Marques (SANTANA, 2013), ainda está tateando na instituição de disciplinas obrigatórias com essa perspectiva.

Lamentavelmente, inexistente uma política formativa neste campo, há ações isoladas e quase sempre ligadas a ações de professoras/es de modo quase individual, ou ainda, mobilizações de alunas e alunos negras/os ligados ao NEAB. O Curso de Licenciatura em Pedagogia, por exemplo, na formação inicial, possui uma disciplina de caráter optativo defendida e ministrada por vários anos pelo Professor Paulo Vinicius Baptista da Silva, um dos fundadores do NEAB. No ano de 2015, o Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação realizou o primeiro concurso com vaga dirigida para uma disciplina que contempla a diversidade com foco em raça e gênero, ministrada atualmente pela professora Carolina dos Anjos de Borba, em uma negociação originada em discussões promovidas pelo Centro Acadêmico de Pedagogia em articulação realizada pelo NEAB e professoras da área de sociologia deste departamento.

Espera-se que as discussões sobre as mudanças curriculares que estão ocorrendo desde 2016 no curso avancem para contemplar a obrigatoriedade da disciplina tanto para o curso de Pedagogia como para as outras licenciaturas. Em 2008, o currículo do Curso de Pedagogia foi reestruturado, no entanto, não incluiu a disciplina, mesmo já tendo cinco anos de alteração da LDB colocando o conteúdo de história e cultura afro-brasileira e africana como obrigatórios para o currículo da Educação Básica. Parece que as disciplinas optativas se constituem para os cursos de licenciaturas como sendo suficientes para a formação dos profissionais da educação, mas os documentos orientadores e mandatários (DCNs – ERER e

Resolução CNE/CP 01/04) apontam que esse tipo de tema deve estar incluso na estrutura dos cursos.

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (DCNs – ERER, 2004, p. 23).

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade. (DCNs – ERER, 2004, p. 24).

Com relação à formação continuada de professoras/es, as poucas ações de formação presentes na UFPR são de iniciativa do NEAB, que tem ofertado cursos para professoras/es da Educação Básica nas modalidades extensão e especialização.

Para o pesquisador Sales Augusto dos Santos (2015), as universidades não estão assumindo o compromisso de formar profissionais qualificadas/os para a superação do racismo, ao contrário.

[...] as universidades, em geral, têm permanecido em silêncio quanto à supracitada resolução do CNE, a qual tem força de lei. E não somente têm silenciado, mas, o pior, têm resistido à sua implementação. Portanto, as universidades têm praticado violência (racial) ou, no mínimo, têm sido instrumento de produção e/ou reprodução e propagação dessa violência na medida em que produzem e propagam uma visão de mundo monocromática, isto é, de um mundo brancocêntrico, que retira da população negra a sua condição de igual, desconhecendo-a ou não a reconhecendo, assim como silencia diante do genocídio dos negros no Brasil, como demonstram as insuspeitas estatísticas oficiais e privadas. (SANTOS, 2015, p. 667).

O documento ao qual o autor se refere é o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que tem força de lei e prevê que “As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos das disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a *Educação das Relações Étnico-Raciais*, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”. (DCNs – ERER, 2004, p. 31).

Considerando o caráter mandatário desse documento, a legislação se aplica a todos os cursos em nível superior que formam profissionais nas diferentes áreas. Santos (2015) assinala ainda que os profissionais em diversas áreas de atuação na sociedade acabam

cometendo ou sendo coniventes com o racismo, por isso, a necessidade de uma universidade que garanta em seus currículos a educação das relações étnico-raciais. Outra concepção e termo trazido pelo pesquisador é o brancocêntrico que está presente de maneira uníssona nas produções teóricas nas universidades brasileiras. Espaços científicos que desenvolvem pesquisas e produzem conhecimento nas diversas áreas: nas tecnologias e nas ciências humanas, biológicas e exatas e são esses conhecimentos que são institucionalizados e legitimados pela sociedade. Há um sistema cíclico que opera não só nas universidades, mas em toda a sociedade que reproduz as concepções racistas. Entretanto, essa esfera de produção de conhecimento é também geradora e disparadora de políticas públicas, como afirma o pesquisador Henrique Cunha Junior.

O conhecimento científico é parte do aparato regulador do estado e das instituições sociais. As políticas públicas dentro da sociedade do conhecimento são pautadas pelo conhecimento acadêmico onde podemos afirmar que os grupos sociais que não têm pesquisa científica não têm acesso amplo às políticas públicas, segundo seus critérios e interesses. Os problemas sociais são pautados pelo conhecimento científico e os grupos sociais que não inscrevem seus problemas na pauta científica não obtêm a validação destes como problemas pertinentes à discussão e solução no âmbito dos problemas sociais. (2016, p. 2).

Ou seja, a inserção de assuntos relacionados à produção do conhecimento da história, cultura e vivências da população negra inseridas nas pesquisas nas universidades implica em construção de políticas públicas, que podem minimizar as condições sociais e econômicas desse grupo que ainda experimenta as maiores dificuldades de inserção e ascensão social na sociedade brasileira nas diferentes instâncias. A universidade tem se estabelecido como local de fabricação de ciência e poderia ser o espaço também de desconstrução de preconceitos baseados seja em raça, credo ou classe social, já que a ciência e a racionalidade são suas maiores virtudes.

No entanto, egressas/os que passaram pelas universidades, quando profissionais, ratificam sem evitar ou refletir aquilo que apreenderam na formação acadêmica e como profissionais reiteram os preconceitos agindo de forma, muitas vezes, negligente, como afirma o pesquisador Santos (2015). Por isso, a educação das relações étnico-raciais nos currículos e matriz curricular dos cursos universitários tem sua importância para a superação do racismo na sociedade.

No âmbito federal, como se observa, o tema educação para as relações étnico-raciais está a cargo das universidades, na formação inicial, que pouco tem implementado a política nessa perspectiva.

No caso do Paraná, por exemplo, existe o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná. No entanto, essas ações não ocorrem em todos os municípios e têm dependido em muito do compromisso político dos governantes e gestores que atuam na área da educação, algo que nem sempre ocorre.

A constituição de políticas antirracistas e mesmo a compreensão sobre a articulação entre educação, educação para a população negra e educação antirracista é um longo caminho histórico que teve diversos momentos. A pesquisadora Regina Pahim Pinto (1999) aponta alguns fatos que caracterizaram a discussão sobre o negro e a educação entrelaçada na formação de professoras/es que destacaremos a seguir.

2.2 Visibilidades e ascensão das políticas para o combate ao racismo

Nos anos 90, segundo Pinto (2000), aconteceram diversas ações. Em 1995, um dos eventos de maior relevância em nível de mobilização e expressão foi a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, que aconteceu no dia 20 de novembro de 1995, na capital brasileira, Brasília. Vale lembrar que naquele momento era presidente da república Fernando Henrique Cardoso, líder do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), sociólogo que, inclusive, produziu sobre as relações raciais no Brasil. A Marcha apresentou ao governo federal um Plano de Ação com propostas em diversas áreas, inclusive para a Educação. Como, por exemplo:

Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade. Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino. Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União. Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras. Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo grau [atuais ensinios fundamental e médio, respectivamente]. Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta. (SANTOS, 2007, p. 167).

A partir dos anos finais da década de 1990, muitas políticas de caráter afirmativo começaram a se concretizar, pois a Marcha, pela sua expressividade e o momento político, fez com que o governo brasileiro atendesse às reivindicações históricas dos MSNs. O presidente Fernando Henrique Cardoso criou o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), contando com a presença de históricos militantes do Movimento

Negro, como o caso de Hélio Santos. Em 1996 também foi criado outro grupo de trabalho denominado Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO) e, pela primeira vez na história, o governo brasileiro promove ações para inclusão da população negra de forma concreta.

Outro momento de relevância para a discussão nos meandros do cenário político e que circundam a educação da população negra e formação docente é a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que não explicitou de maneira efetiva a discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais. Assunto que somente foi considerado e contemplado pelo documento em 2003, com a aprovação da Lei nº 10.639 e, em 2008, com a 11.645 que revoga parcialmente a 10.639, pois ela continua valendo para o artigo 79-B que trata do dia 20 de novembro como data obrigatória para o calendário escolar e altera o artigo 26-A incluindo a história dos povos indígenas. Vale ressaltar que, mesmo com a mudança, atualmente é a Lei 11.645/08 que trata da inclusão no currículo tanto da história e cultura afro-brasileira quanto da indígena. Porém, por uma questão de reconhecimento da luta política do Movimento Negro e pesquisadores/as da área, continua-se reafirmando a importância da Lei 10.639/03 e reivindicando sua implementação.

Um momento importante de luta pela igualdade racial que colabora com essa alteração da LDB em 2003 foi protagonizado por diversos movimentos negros que atuaram durante a discussão da LDB em conferências, encontros de lideranças negras para o encontro mundial que foi a “Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata” em Durban, na África do Sul. Aconteceu entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, na qual muitos países, inclusive o Brasil, se comprometeram com a erradicação do racismo assinando o documento denominado: Declaração de Durban (ALVES, 2002). O fato colaborou para que organizações e grupos com perspectivas antirracistas, em todo o país, pleiteassem uma ação imediata dos governos de efetivação de políticas inclusivas.

2.3 Da comprovação das desigualdades raciais à instituição de políticas para educação para as relações étnico-raciais

Pesquisas realizadas por Marcelo Paixão (2008) sinalizam que houve uma tendência para a universalização do sistema de ensino no Brasil no que se refere à escolarização dos 7 aos 14 anos, alcançando uma cobertura de 90% no Ensino Fundamental para toda a população. Contudo, os indicadores apontam que “ocorreram reduções nos hiatos relativos entre brancos e negros, porém, tendo ocorrido em um ritmo tão lento que fez com que os

índices dos estudantes afrodescendentes, em 2000, fossem muito próximos aos mesmos dados apresentados pelos estudantes brancos em 1980” (PAIXÃO, 2008, p. 84). Ao fazer essa constatação, o pesquisador assinala que o desenvolvimento/conclusão da escolarização de um/uma aluno/a branca/o nos anos de 1980 equivale à conclusão da escolarização de um/a aluno/a negro/a em 2000. Assim sendo, a diferença de um grupo étnico-racial para outro referente à escolarização é de, no mínimo, 30 anos para os/as estudantes negros/as.

É possível inferir a partir das pesquisas de Paixão (2008) que somente políticas universalistas para a educação sem considerar a questão racial não darão conta de romper com as desigualdades étnico-raciais e, tampouco de construir uma educação equânime. Uma diferença de 30 anos pressupõe políticas educacionais afirmativas e efetivas para superar o racismo na escola.

A ex-ministra chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil (SEPPIR), Nilma Lino Gomes, que atuou no ministério de janeiro de 2015 a maio de 2016, assinala que “o racismo brasileiro tem uma peculiaridade: a ambiguidade. É um fenômeno que se afirma através da sua própria negação. Quanto mais se nega a existência do racismo no Brasil, mais esse se propaga” (GOMES, 2015, p. 1). Ou seja, há uma proporcionalidade direta. Quanto mais se afirmar a igualdade biológica de maneira simplória, tal como está presente na fala de muitas professoras “se furar o dedinho sai sangue igual”, “Nós somos todos iguais, se a gente cortar o dedinho o sangue sai igualzinho”, “Não é a cor da pele que vai fazer a diferença”, mais as desigualdades étnico-raciais se acentuam, pois se nega a existência de uma sociedade que opera na manutenção do racismo instaurado nas estruturas sociais e institucionais.

Essa assertiva da ministra nos ajuda a compreender outros dados levantados por Paixão (2008). Por exemplo, ao discutir a violência sofrida pela juventude, é necessário destacar que a população negra deste grupo é a mais atingida. Dados do Relatório Mapa da Violência vêm demonstrando desde suas primeiras edições essa ocorrência. O relatório de 2011, que trata especificamente sobre juventude de 15 a 29 anos aponta que, para cada jovem branco na mesma faixa etária morrem 13 jovens negros.

Outro fator é o desemprego por grupo de cor/raça. Para brancos, a taxa de desemprego em 2010 foi de 4,4%, enquanto para negros foi de 6,3%. A questão habitacional, a falta ou precariedade das moradias também afetam preponderantemente a população negra. A segregação residencial, por exemplo, atinge, sobretudo, esse grupo étnico-racial que está nas periferias das cidades, espaços com maior falta de estrutura e saneamento básico. A pesquisa de Maria Nilza da Silva (2006) apresenta como isto se constitui em uma política institucional

quando estuda São Paulo, capital.

As desigualdades sociais existentes entre os grupos étnico-raciais estão alicerçadas no quesito raça/cor. Segundo Gomes (2015), esse fato, a ambiguidade, corrobora o desafio para superar e desvelar o racismo. Guimarães (2012), já nos anos finais do século XX, afirmava que os governos brasileiros foram negligentes em relação à pobreza, sobretudo, aquela que atinge a população negra. O fato pode ser explicado por essa negação do racismo. O autor afirma ainda que:

Políticas na área da educação, voltadas especialmente para os negros e carentes, políticas de saúde pública e saneamento, políticas habitacionais para as classes pobres, políticas de transporte urbano etc. são políticas que podem realmente reverter a situação de pobreza da população negra brasileira. Mas para que essas políticas pudessem reverter a situação de carência dos negros brasileiros, elas teriam que preencher duas condições: primeiro visar dois alvos – a população negra e os pobres; segundo teriam que ter duração maior que uma ou duas administrações. (GUIMARÃES, 2012, p. 76).

No entanto, a demanda impelida ao Estado Democrático de Direito é promover e instituir ações que possibilitem a justiça social sob a égide da igualdade. Compete ao Estado, enquanto instituição reguladora social por meio dos governos federal, municipais e estaduais, promover ações que propiciem a efetivação de políticas públicas para o cumprimento da legislação nacional, inclusive as de caráter antirracista que, no âmbito da educação se estabelece por vários marcos legais, entre eles o Parecer CNE/CP 03/04, Resolução CNE/CP 01/04, pela LDB, e, sobretudo, pela própria Carta Magna, a Constituição Federal de 1988.

Como pudemos identificar nos exemplos apresentados pelas pesquisas de Paixão (2008), a constatação sobre a existência do racismo como estruturante na sociedade brasileira é fato incontestável em muitas dimensões sociais importantes: saúde, habitação, emprego, violência e, a que nos interessa mais diretamente, educação. O desafio imposto pela ação dos ativistas ao Estado de Direito e Democrático é a superação e a concretização de ações que visem à promoção da igualdade racial de forma efetiva considerando as desigualdades sociais e raciais interseccionadas pelas desigualdades de gênero, sexualidade e classe.

Para os juristas Joaquim Barbosa Gomes e Fernanda Duarte L. L. da Silva (s. d.), a noção de igualdade é uma premissa com maior relevância na jurisdição. Contudo, a igualdade jurídica formal, estática não garante igualdade concreta, material e substancial de oportunidade e acessibilidade a todos/as os/as integrantes de uma sociedade. Dentro da noção de igualdade substancial nasce a igualdade de oportunidade que tem como perspectiva a justiça social no âmbito das desigualdades racial, de gênero, faixa etária, nacionalidade e

física. Estabelecendo política de ação afirmativa que se “define como políticas públicas (e privada) voltadas à concretização do princípio da igualdade material à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”. (GOMES; SILVA, s. d.).

Nessa perspectiva, muitas políticas públicas para igualdade racial ao longo da primeira década dos anos 2000 foram instituídas em diferentes âmbitos governamentais. Foram criados diversos órgãos visando à superação das discriminações e do racismo. Em 2001, foi implantado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) junto ao governo federal. A meta desse órgão era promover e criar políticas públicas afirmativas para grupos raciais, sociais e étnicos ou minorias discriminadas na sociedade.

Em 2003, criou-se a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com foco e objetivos específicos para a desigualdade que aflige a população negra com relação direta com a Presidência da República e constituída como um ministério. No mesmo ano, foi criado o Conselho Nacional de Educação para as relações étnico-raciais (CNPIR).

No ano de 2005, foi realizada a primeira Conferência Nacional de Igualdade Racial e Educação para as Relações Étnico-raciais (CONAPIR) e o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (FIPIR) que teve como principal objetivo construir orientações para implantar um plano de metas para a construção das políticas. Destacamos aqui alguns órgãos que se detiveram na implantação e implementação de algumas das PAA.

QUADRO 4 – IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

Ano	Órgão	Ações e Objetivos
2002	Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça	Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da Administração Pública Federal
2003	Regularização das terras quilombolas - Decreto nº 4.887	851 comunidades quilombolas foram certificadas.
2004	Programa Brasil Quilombola e Saúde da Família Quilombola criado pelo Ministério da Saúde Programa Nacional de Alimentação Quilombola e Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)	- Para cuidados das necessidades específicas da saúde das comunidades quilombolas. - Redução das desigualdades educacionais. - Contribuir para a redução das desigualdades educacionais, tratando temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação no campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial. - Apresentar propostas que

	Comissão Tripartite de Igualdade de Oportunidades e de Tratamento de Gênero e Raça no Trabalho	possam subsidiar a implementação de políticas, programas e ações que busquem diminuir a desigualdade de oportunidade entre brancos e negros.
2005	Programa Universidade para Todos (PROUNI) Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD)	- Ações afirmativas nas universidades - 204 mil estudantes, com bolsas integrais e parciais, sendo 31% negros. - Incluiu nesse ano os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira, conforme preconizado na Lei nº 10.639 para o edital de 2007.
2006	Criação da coordenadoria – Geral de Regulação dos terrenos quilombolas Universidades públicas Seppir	- Em 2006 foram distribuídas 260 mil cestas básicas para comunidades de terreiros e quilombolas. - 22 universidades públicas implantam o sistema de reservas de vagas (13 estaduais e 9 federais). - Curso de capacitação de 25 mil professores da rede pública estadual de Brasília pela Universidade de Brasília (UnB).

FONTE: SILVA, LUIZ; JACCOUD; SILVA (2009). Adaptação da autora.

As PAAs tiveram visibilidade e construíram um relativo avanço no que se refere à redução das desigualdades sociais e raciais. O acesso às universidades, por exemplo, é uma das políticas que teve maior impacto sobre as populações mais pobres e negras. Contudo, a realidade tem demonstrado que não basta o arcabouço de ações políticas pontuais e localizadas de um determinado governo. Souza (2015) aponta que os governos com perspectivas políticas liberais, progressistas ou conservadoras nas diferentes esferas de governança política devem se atentar para o diálogo com os diferentes segmentos sociais que reivindicam direitos e justiça social.

O fato dessas correlações de forças foi expresso na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2014, para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) na contenda do Sistema Nacional de Educação (SNE). As conferências foram organizadas e discutidas nas diferentes instâncias de governos: municípios, estados, Distrito Federal e em âmbito federal foram ouvidos os diversos sujeitos e organizações (empresários, movimentos sociais e organizações não governamentais). Nas CONAEs, houve uma pluralidade de demandas dos múltiplos entes e interesses.

No que se refere ao eixo da diversidade, na CONAE-PR, estão a educação do campo, quilombolas, escolas indígenas, pessoas com deficiências, relação étnico-raciais, relações de gênero e orientação sexual (SILVA, TRIGO, DIAS, 2014). Todos esses temas no eixo diversidade têm suas especificidades e exigem ser legitimados para pontuarem políticas educacionais que as reconheçam.

As políticas devem assegurar o respeito às diferenças, o combate ao racismo, preconceito, discriminação e intolerância, além de garantir a educação inclusiva e a formação de profissional “voltada para a educação das relações étnico-raciais, educação quilombola, educação indígena, educação ambiental, do campo, das pessoas com deficiência, de gênero e orientação sexual, com recursos públicos”. (LAPLANE; PRIETO, 2010, p. 926).

Contudo, essa discussão está situada, assim como outras demandas, no campo de disputas de concepção da sociedade, história e memória sociocultural sobre o lugar que cada demanda ocupa na educação.

Observa-se na educação para as relações étnico-raciais, na trajetória das reivindicações dos MSNs por educação, as mudanças que foram significativas no que se refere à democratização da educação e às ações em diversos segmentos.

A perspectiva para a consolidação da educação para as relações étnico-raciais talvez seja a formação dos quadros docentes e de gestores que se apresenta como um desafio a ser concretizado pelas políticas de formação continuada que contemplem essa demanda. O embasamento jurídico existe para efetivação de ações e políticas que visem a minorar as desigualdades raciais, a deficiência está na dimensão dos estados e municípios.

2.4 Relações raciais e educação: um campo de estudo

As pesquisas sobre o campo das relações raciais e educação vêm se intensificando. Foi o que constatou o estudo das pesquisadoras Raquel Amorim dos Santos, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva e Wilma de Nazaré Baía Coelho (SANTOS; SILVA; COELHO, 2014) que investigou pesquisas acadêmicas na pós-graduação, mestrado e doutorado, no período entre o ano 2000 e 2010. Foram analisadas 18 teses e 80 dissertações e identificaram que houve um crescente número de produções entre dissertações e teses. Tal estudo apontou que as relações raciais são alvo de análise em diferentes campos e áreas de pesquisa tais como: antropologia, sociologia, psicologia, geografia e história. Aspecto esse que, segundo as autoras, contribuiu positivamente de forma mais ampla para compreender o *locus* que esse campo ocupa na área acadêmica e auxílio, sobretudo, na área da educação. A pluralidade das

discussões em várias áreas colaborou também para desconstruir e desvelar o mito da democracia racial.

O estudo de Silva (2012), realizado sobre o tema na Região Sul, localizou, entre 2003 e 2012, um total de 90 produções acadêmicas na área, sendo 73 dissertações e 17 teses. No Paraná, foram 30 pesquisas: 3 teses e 27 dissertações. Em Santa Catarina, foram 25, 5 teses e 20 dissertações e no Rio Grande do Sul foram 35, 9 teses e 26 dissertações.

Para essa dissertação, utilizamos parte do acervo da pesquisa que estava em andamento em 2016 que é parte da pesquisa do Estado da Arte, na área de relações raciais, realizada³⁸ pelo NEAB-UFPR em 2015, do material presente na categoria: Implementação da Lei 10.639/03.

Foram localizadas 38 produções entre teses e dissertações, sendo 3 teses e 35 dissertações (até o momento em que a pesquisa se encontrava). As pesquisas apontam para a implementação da política em três vias: institucionais (políticas de governo), práticas pedagógicas na escola e docente (professoras/es como mediador e mobilizador). Encontraram-se 16 pesquisas investigando a gestão municipal (que tem consonância com o estudo desta dissertação), 16 a gestão estadual, 3 a gestão federal e 3 produções acerca da implementação na Educação Básica de forma geral (Ver no anexo).

QUADRO 5 – INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS

Ano	Instituições universitárias			
	Municipal	Estadual	Federal	Educação Básica
2009		UE Maringá (PR) UE Maringá (PR)		Fundação Universitária Passo Fundo U Sorocaba
2010	UFRJ PUC MG	UE Oeste paranaense Universidade Católica de Santos (SP) UFRJ UE Paulista (SP)	PUC MG UnB	
2011	U Metodista SP UF Viçosa UF Pernambuco UF Paraíba PUC Petrópolis UF Minas Gerais UF Alagoas	UFMG Universidade Católica de Brasília UF Santa Catarina UF Santa Catarina Centro Universitário Moura Lacerda (Ribeirão Preto - SP)	UF São Carlos (SP)	UnB
2012	UF São Carlos	UF Sergipe UE Rio de Janeiro		

³⁸A pesquisa até o momento de fechamento deste texto não havia sido publicada. Está na fase de análise do material.

		PUC SP		
2013	UM Brasília			
2014	UF Mato Grosso UE São Paulo UE Campinas USP	UF Paraíba		
2015	UE Feria de Santana	UE Paulista		

FONTE: Elaborada pela autora a partir da revisão bibliográfica (2016)

A categorização foi realizada em decorrência daquilo que foi encontrado na pesquisa bibliográfica, aquilo que se conseguiu identificar: implementação via institucionais pelas políticas públicas nos governos municipais, estaduais e federal; práticas pedagógicas na escola como e de que formas essas práticas estão corroborando para a implementação da legislação nacional e outra perspectiva e a implementação via docência, professoras/es como mediadores e mobilizadores para prática de uma educação antirracista.

As pesquisas realizadas no âmbito municipal apontam como necessário maior investimento na formação docente para atuação nas escolas no nível de Ensino Fundamental. A pesquisadora Maria Helena Negreiro de Oliveira (2011) constatou que o processo de formação continuada para educação antirracista é um disparador para o desenvolvimento do trabalho docente e para o avanço na educação das relações étnico-raciais. Já a pesquisa de Dolores Carmem Alves (2011) avalia a implementação da Lei 10.639/2003 na rede municipal de Recife e aponta a necessidade de novas formulações de políticas públicas que, de fato, alterem as desigualdades sociais e raciais.

Algumas pesquisas como a de Isabel Passos de Oliveira Santos (2014) demonstram como políticas antirracistas em nível municipal podem fazer parte das políticas educacionais. A pesquisa foi realizada no município de Campinas, São Paulo, e analisou o Diário Oficial de 1990, ano em que a Lei Orgânica Municipal instituiu que o currículo escolar em todas as unidades da rede trabalhasse a História da África e do negro no Brasil com a Lei nº 9778/98, até 2008. O estudo revelou que, embora já houvesse uma lei desde 1998 instituindo o ensino na perspectiva da Educação para as relações raciais, somente em 2003, com a promulgação da Lei 10.639/2003, é que algo foi realizado pelos municípios. Desse modo, algumas ações e intervenções foram incluídas no currículo da rede após a lei de 2003. Foram desenvolvidas ações com o tema da anemia falciforme, capoeira e *hip-hop* e tais ações foram introduzidas nas escolas e avançaram para cursos de capacitação para a formação de gestoras/es, professoras/es e funcionários.

Além de pesquisas que analisam a efetivação em nível municipal, no levantamento também encontramos estudos em âmbito estadual. Um trabalho, no âmbito do Ensino Fundamental de uma escola estadual que possibilitou a análise sobre as relações raciais e educação, foi a pesquisa de Elisângela Areas Ferreira de Almeida (2015), que investigou como a intervenção pedagógica com princípios construtivistas contribui para as noções sobre questões raciais nas construções identitárias de 28 adolescentes entre 12 e 14 anos, a partir das concepções piagetianas. A constatação foi de que práticas pedagógicas que valorizam a identidade étnico-racial contribuem para uma formação da identidade de forma positiva, mostrando a importância de uma educação antirracista das construções sociais impetradas por sociedades multirraciais, como é o Brasil. O estudo de Almeida (2015) é bastante importante, pois, quando se trata da efetivação de políticas públicas, nem sempre a dimensão das subjetividades é considerada.

No entanto, estudos clássicos na literatura sobre relações raciais como o de Franz Fanon (2008) e Neuza Santos (1983) buscaram compreender a partir da psicologia psicanalítica o efeito do racismo nas populações negras. Ambos os autores estudaram os aspectos psicológicos que afetam o negro em sua psique na constituição da sua vida social e afetiva relacionados à condição de ser negro e negro. Santos (1983) observa as várias adversidades e rupturas que o negro tem que fazer com sua própria identidade e origens para conseguir ascender social e economicamente. Na mesma perspectiva, o martinicano Fanon (2008) analisou aspectos da autoestima do negro, o sentimento de inferioridade que o colonizado possui e o desejo de adquirir os valores culturais da metrópole, desejos irrealizáveis porque a ideologia o coloca em “seu lugar” a todo o momento “dizendo por mais que você martinicano estude numa universidade francesa, fale francês ou se relacione com uma francesa você sempre será negro”. (FANON, 2008, p. 33).

Desse modo, o que chama atenção na pesquisa de Almeida (2015) é refletir como as práticas pedagógicas poderão ajudar na construção da identidade do educando, seja ele negro ou branco, tendo em vista que a prática educativa tem intencionalidade e nunca está destituída de objetivos concretos.

Por outro lado, “a identidade é um fenômeno que contém dois níveis, o individual e o coletivo” (ANDRÉ, 2008, p. 109). Por isso, a intervenção no processo de ensino e aprendizagem está além do conteúdo programático curricular. As atitudes, o modo com que determinado assunto é abordado, as formas de tratar os alunos, entre outras coisas, estão entrelaçadas na relação professor(a)/aluno(a), interferindo diretamente no ensino-

aprendizagem. Por isso, a formação docente tem um papel de inteira relevância nesse processo educativo, sobretudo, no que se refere à promoção de uma educação antirracista.

Nas pesquisas levantadas, encontramos três trabalhos que estudaram as atribuições do governo federal e seu papel na constituição de uma educação para as relações étnico-raciais. As três pesquisas apontam a formulação e tramitação da Lei 10.639/2003 entre os aspectos que visam à formação dos gestores. Os estudos demonstram como foi o processo que instituiu a Lei nº 10.639/2003. A tramitação no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação. Ana Paula Marques (2010) aponta a responsabilidade do MEC de planejar, implementar e efetivar políticas educacionais nos diferentes três níveis federal, nos estados e municípios e modalidades de ensino. No entanto, a autora sinaliza para o fato de o MEC ter estabelecido ações e atribuições na perspectiva da educação das relações étnico-raciais instituindo a DCN-ERER e LDB que não significou disponibilização de recursos financeiros para efetivação de ações para a implementação das políticas de educação das relações étnico-raciais.

Já a tese de Tatiane Cosentino Rodrigues (2011) analisou o conceito que orientou as políticas institucionalizadas para a diversidade no governo petista, na presidência de Luiz Inácio Lula da Silva entre os anos de 2003 a 2006. Apontou a criação da Secretaria de Estado de Políticas para as Mulheres e para Igualdade Racial, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003 e a Secretaria Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004 e como, com essas secretarias, aconteceram mudanças no panorama no plano discursivo sobre a diversidade. Os setores e grupos da sociedade que antes não eram sujeitos das ações das políticas públicas passaram a ser a partir da institucionalização dessas secretarias.

O último bloco possui três pesquisas e traz outra perspectiva, sem divisão na esfera de governança. Trata sobre a implementação na Educação Básica de forma geral.

A dissertação de Gisele Karin de Moraes (2009) analisou a influência do MSN na tramitação e promulgação da Lei nº 10.639/2003 junto ao Congresso Nacional (CN). A autora dá visibilidade ao MSN, aos seus representantes e aos políticos favoráveis e contrários à discussão no Conselho Nacional (CN). Assim como a pesquisa de Moraes, o estudo de Anete Julia Kornowski Sberse (2012) também aponta para o contexto da construção da Lei e analisa como acontece a implementação nas escolas.

Já a tese de Renisia Cristina Garcia Filice (2010) analisou o papel e atuação do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Básica (SEB), SECAD e a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime) e os gestores. A autora aponta a importância

de uma gestão que visa a uma educação antirracista e salienta que gestores “sensíveis” (denominação utilizada pela autora) são aqueles que realizam o trabalho, mas sem muito comprometimento para o desenvolvimento de ações, diferentemente dos gestores proativos que realizam de fato ações em prol da valorização da diversidade, pois estar sensível ao racismo na escola não é o suficiente para que de fato se efetivem políticas para a educação das relações raciais étnico-raciais.

Já os gestores proativos em sua maioria são militantes dos movimentos sociais e têm a real convicção da importância de uma educação antirracista e por isso desenvolvem ações e políticas para superação do racismo. A pesquisa trata também das relações entre as categorias raça e classe e como essas se apresentam nas políticas públicas para a educação. Para a pesquisadora, as políticas sociais/raciais e econômicas estão em desarticulação e o que predomina é a política econômica, ficando as políticas sociais/raciais em um segundo plano nas agendas.

O estudo aponta, ainda, a necessidade de haver um rompimento com a visão mercadológica do pensamento liberal que foca somente no desenvolvimento econômico como balizador das relações sociais e culturais, negando o movimento dialético que o fator econômico tem nas outras esferas. Essa visão se observa nas políticas educacionais de maneira explícita, nos acordos realizados pelos governos com as agências nacionais e internacionais, e até na movimentação e nos investimentos de recursos públicos.

Trouxemos alguns apontamentos sobre a produção no campo que impactam a organização da educação, seja nas legislações e/ou a inclusão do tema em conferências nacionais, estaduais e municipais; na inclusão nos Planos de Educação (Nacional, Estadual e Municipal) e nos debates em torno do tema e aspectos sobre a formação de professoras/es.

No capítulo seguinte nos deteremos na recuperação sócio-histórica do Paraná para melhor compreendermos em que medida esse estado contribuiu na instalação e recepção dos imigrantes europeus e como tal política repercute na relação com a população negra, a qual influencia até os tempos atuais nas políticas educacionais e na efetivação da legislação educacional antirracista nos diferentes municípios do estado, com especial atenção para o de São José dos Pinhais, foco da nossa pesquisa.

CAPÍTULO III – PARANÁ: ONDE ESTÁ A POPULAÇÃO NEGRA NO ESTADO QUE POSSUI A “CAPITAL MAIS BRANCA DO SUL DO BRASIL”

FIGURA 4 – PUBLICIDADE OFICIAL DO GOVERNO DO ESTADO

Bem vindo ao Paraná!



As Cataratas do Iguazu - um dos maiores espetáculos naturais do planeta - estão entre os muitos atrativos turísticos, valorizados pela grande diversidade geográfica e histórico-cultural, que podem ser visitados durante todo o ano no Paraná.

O Paraná afirma-se como um dos mais completos destinos turísticos do Brasil. As Cataratas do Iguazu - conjunto com mais de duas centenas de quedas d'água - são o principal cartão postal do estado. Em todas as regiões a estrutura hoteleira e de serviços é excelente, com destaque para Foz do Iguazu e para a capital Curitiba.

Curitiba é moderna, sofisticada, cosmopolita, com um diversificado circuito histórico, cultural e gastronômico. Especialmente na arquitetura e na gastronomia nota-se grande influência européia, herança dos imigrantes portugueses, italianos, alemães, poloneses, ucranianos e de outros povos que formam o mosaico étnico-cultural do Paraná.

Além da variedade étnica, o Paraná tem grande diversidade ambiental. No Litoral ficam alguns famosos santuários ecológicos, como a Ilha do Mel, Guaraqueçaba e o Parque Nacional do Superagüi. Na região dos Campos Gerais, estão localizados o Parque Estadual de Vila Velha, com suas gigantescas esculturas de rocha, e o cânion do Guartelá, o sexto maior do mundo.

FONTE: <http://www.cidadao.pr.gov.br/> (2017)

Iniciamos esse capítulo com uma figura (5) que chama a atenção e está na página do *site* oficial do governo do estado, no ícone Bem-vindo ao Paraná, na palavra Descubra. Na figura (5), há uma imagem de uma das sete maravilhas do mundo, as Cataratas do Iguazu, que se localiza no Oeste do estado, na cidade de Foz do Iguazu, na fronteira como os países Argentina e Paraguai. A origem do nome Iguazu é indígena tupi-guarani, *Y* significa água e *guazú* significa grande, água grande. Um lugar turístico que recebe visitantes do mundo inteiro todos os dias do ano, pois possui uma das mais espetaculares manifestações da natureza: uma enorme e majestosa queda de água³⁹.

Outro aspecto que nos chamou a atenção na propaganda da capital do estado é o seguinte:

³⁹ A queda d'água de 80 metros de altura, alcançando uma largura de 2780 metros numa vazão média do rio fica em torno de 1.500 m³ por segundo, alterando de 500 m³/s nas ocasiões de seca a 8.500 m³/s nas cheias. Alcançando o pico de volume de água entre os meses de outubro a março. Fonte: <http://www.cataratasdoiguacu.com.br>.

Curitiba é moderna, sofisticada, cosmopolita, com um diversificado circuito histórico, cultural e gastronômico. Especialmente na arquitetura e na gastronomia nota-se grande influência europeia, herança dos imigrantes portugueses, italianos, alemães, poloneses, ucranianos e de outros povos que formam o mosaico étnico-cultural do Paraná. (Fonte: <http://www.turismo.pr.gov.br>) (2017).

A diversidade étnica no Paraná é grande. O estado recebeu influência de diversos povos ao longo da sua história, que começa antes mesmo de deixar de ser uma comarca de São Paulo.

3.1 Brevemente a história do Paraná e mesclada a de São José dos Pinhais

As terras paranaenses pertenciam à Coroa espanhola⁴⁰ no século XVI, e foram colonizadas pela Companhia de Jesus⁴¹, ordem religiosa dos jesuítas, que chegou ao Paraguai em 1588. O objetivo dos jesuítas era catequizar os grupos indígenas existentes no local. Por essa ordem religiosa e pelos espanhóis foram criadas reduções, que eram vilas, treze (13) ao todo. Dentre essas vilas, foi fundada em 1608 a *Ciudad Real del Guayrá*, região que atualmente é a cidade de Guaíra, no Paraná. Segundo Bogoni (2008), a estimativa é que nessa região existiam duzentos mil (200.000) indígenas. E se dividia em “Ontiveros (que) surgiu à margem esquerda do Rio Paraná em 1554; Cidade Real do Guairá em 1556, com cerca de cinquenta famílias, junto ao Rio Paraná e, finalmente, Vila Rica do Espírito Santo, em 1576, na direção do Rio Ivaí, com cerca de cento e cinquenta famílias” (2008, p. 24). Regiões essas que pertenciam a Assunção, capital do Paraguai.

As terras dessa região foram alvo de conflito entre bandeirantes portugueses de São Paulo e espanhóis, esses últimos, donos do território. Houve destruição das reduções jesuítas pelos bandeirantes no século XVII, em 1629 e em 1632, Vila Rica, mas somente em 1720 houve o reconhecimento da Coroa espanhola de que as terras da região do rio Piquiri, de Guaíra, pertenciam à Coroa portuguesa.

A Coroa portuguesa dividiu o país em catorze (14) Capitânicas. A região das terras paranaenses pertencia às Capitânicas de São Vicente, Santo Amaro e Santana. A primeira

⁴⁰ “Pelo Tratado de Tordesilhas (1494), as grandes potências do século XVI - Portugal e Espanha - dividiram o mundo por uma linha imaginária, a partir de 370 léguas das Ilhas de Cabo Verde, sem explicar qual dessas ilhas seria tomada como ponto de partida. As terras encontradas ao Oriente dessa linha pertenceriam a Portugal, e ao Ocidente, ao Reino de Castela (Espanha). Hipoteticamente a linha imaginária cortava o território brasileiro, especificamente, passando próximo às atuais cidades de Belém, capital do Estado do Pará, e Laguna, no Estado de Santa Catarina. Desta forma, o Brasil estaria dividido entre os dois reinos. Assim, do que é hoje o Estado do Paraná, somente parte do Litoral pertencia a Portugal. A partir do primeiro planalto, o território pertencia à Espanha.” (BOGONI, 2008). <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/sbogoni.pdf>

⁴¹ A ordem Companhia de Jesus era uma das ordens presentes na América Latina, mas não era a única. As missões ou reduções trouxeram durante o Período Colonial ordens religiosas franciscanas e dominicanas.

abrangia as terras do Rio de Janeiro (Macaé) e São Paulo (Bertioga), o Paraná em Cananeia e Ilha do Mel; a segunda abrangia Caraguatatuba e Bertioga em São Paulo e a terceira também Ilha do Mel/Cananeia. Desse modo, as terras paranaenses estavam divididas em duas Capitânicas: São Vicente e Santana. A Coroa detinha todo o monopólio do ouro e cobrava impostos altos. A Capitania de Paranaguá era subordinada ao Rio de Janeiro e mais tarde passou a fazer parte da Capitania de São Paulo da qual ficou sob controle administrativo até a emancipação do Paraná, que se deu em 1853. Então, surgiu a Província do Paraná mesclada ao surgimento de outras cidades, como São José dos Pinhais.

Com a movimentação de tropeiros, mineiros e ambulantes, foram se formando as vilas, sendo estas denominadas: Campos de São José, Campos dos Ambrósio e os Campos de Curitiba. Contudo, Graziella Rollemberg (2011) afirma que, em 1725, as terras de Paranaguá foram subdivididas em duas comarcas, Paranaguá e Curitiba. Em 1821, São Paulo torna-se província e as vilas de Curitiba e Paranaguá passam a ser denominadas cidades, em 1842. Curitiba passa, em 1853, a ser capital da província do Paraná.

Ainda no século XVI, a exploração e busca por ouro pela coroa portuguesa fez com que as expedições coloniais se espalhassem por todos os cantos e limites do território brasileiro. Nesse contexto, surgiu a notícia de ouro no Primeiro Planalto no litoral paranaense, “na baía de *Pornanguá*, na língua indígena tupi-guarani, significando mar redondo” (FERNANDES, p. 20, 2006) ou Paranaguá. Foi encontrado muito ouro nesse período também em Antonina e Morretes, ainda que a riqueza encontrada nessas terras não fosse nem comparada a outras regiões do país. O caminho utilizado pelos exploradores e garimpeiros era aquele conhecido pelos povos indígenas que ali habitavam e foi essa região denominada de Arraial Grande e Arraial Queimado, onde se localiza o rio de mesmo nome. As pesquisadoras Andrea Maria Carneiro Lobo e Maria Auxiliadora M. S. Schimdt (1996)⁴² afirmam que as primeiras famílias indígenas a habitar o território são-joseense foram os Ubirajaras e os Tinguis (tupi-guarani). Em todo o Paraná a nação em maior quantidade era tupi-guarani que era composta por guaranis e xetás. E os magro-jê eram compostos por kaigangs e os xokleng.

Em 1660, uma expedição se instalou na região do Arraial Grande, onde hoje é São José dos Pinhais, e nessa época a Coroa portuguesa nomeou um capitão para tomar conta da nova Capitania de Paranaguá. Em 1690, foi inaugurada a Capela do Bom Jesus dos Perdões

⁴² Segundo as autoras, no Brasil eram mais de oito milhões de pessoas indígenas divididas em nações e as principais eram os Nuaruaque e os caribes nas florestas tropicais, os Jê (tupuaia) que estavam no interior do país e nos sertões. E os tupi-guarani em toda extensão do litoral do Pará ao Rio Grande do Sul (LOBO; SCHIMDT, 1996, p. 13).

(MAROCHI, 2007). A partir da construção da capela, a cidade se expandiu e foi elevada à categoria de freguesia em 1762 (COLNAGHI; MAGALHÃES FILHO; MAGALHÃES, 1992).

Oficialmente, a cidade são-joseense passou a se constituir como província em 1852, pela Lei nº 10 em 16 de julho, com o nome de Villa de São José dos Pinhais. Em 20 de agosto de 1853, foi instituída pelo imperador Dom Pedro II a Província do Paraná, assim como, no mesmo ano, em 19 de dezembro, também foi sancionada a lei que emancipou a Villa de São José dos Pinhais, passando a ser considerada cidade de São José dos Pinhais. Em 1854, já havia uma população de 4.660 pessoas e, a partir desse momento, a cidade se ampliou progressivamente, principalmente com a imigração europeia ocorrida intensamente a partir da segunda metade do século XIX e começo do XX.

3.2 Diversidade étnica-racial no Paraná

Nas primeiras décadas do século XX, no Paraná, emergia o movimento denominado Paranismo em que há muitas notas desnecessárias de que foi uma mobilização de intelectuais paranaenses com perspectiva regionalista. Seu objetivo maior era a criação de uma identidade paranaense, uma identidade que conciliasse uma tradição, prontamente criada pelo movimento, com os ideais de nação moderna, do progresso, do liberalismo e do republicanismo, com o país como um todo. Tal postura conectava-se àquilo que estava acontecendo nacionalmente. Segundo Batistella (2012), o movimento iniciou logo após a emancipação política do estado em 1853 e tornou-se popular nas décadas de 1920.

Segundo Schena (2013), a história do Brasil esteve, por longos anos, a serviço dos grupos políticos, pois servia para reforçar e instruir uma memória idealizada e romantizada sobre o povo, visando a que os discursos fossem reproduzidos através dos tempos e das culturas. Esse apontamento se traduz na história paranaense.

O governo brasileiro investiu enormemente para que determinados grupos viessem para a nova nação. Nas décadas finais do século XIX, houve uma intensa campanha propagandista nos jornais da Europa e do Brasil tratando das promissoras terras e da benevolência do povo brasileiro (MAROCHI, 2006). Existia, ainda, a promessa de habitação, trabalho e paz. Fato que se tornava um grande atrativo, já que a Europa vivia num contexto de grandes conflitos, revoltas e guerras ao longo do século XIX, dentre essas: as guerras de independência da Itália em 1848, 1859-61 e 1866, Guerra da Tríplice Aliança em 1866, Guerra Austro-Prussiana em 1866, Guerra Franco-Prussiana em 1870; Comuna de Paris em

1871 e Guerra Hispano-Americana, entre outros conflitos.

A imigração europeia se constituía uma promessa para o governo brasileiro e para os imigrantes. Para o primeiro, a perspectiva do “progresso e civilidade” por meio do branqueamento da população. Antropólogos e estudiosos estipulavam metas definidas para a extinção dos povos negros no Brasil. A projeção era de que em um século tal perspectiva estaria consolidada.

A figura do negro africano remetia a atraso e inferioridade, assim como o mestiço, ao passo que a figura do branco europeu, sobretudo a figura do alemão, remetia à civilidade e exemplo de dignidade humana. (MUNANGA, 2004; DAVILA, 2006; SEYFERTH, 2002).

A pesquisadora Marochi (2006) afirma que os primeiros imigrantes foram os alemães na Bahia em 1818, suecos e alemães no Rio de Janeiro em 1819, alemães no Rio Grande Sul em 1824 na colônia de São Leopoldo, de 1824 a 1830 foram cinco mil alemães e em 1829, vieram alemães para o Paraná em Rio Negro. Contudo, em 1814 foram trazidos 300 chineses para o Brasil pelo Conde Linhares de Macau. (LEITE, 1994).

As colônias construídas foram abrigando os imigrantes de diferentes nacionalidades, aliás cada colônia poderia ser de diferentes nacionalidades e mesma região ou colônias de mesma nacionalidade na mesma região.

Segundo dados trazidos pelo pesquisador Reinaldo Benedito Nishikawa (2015), as colônias eram compostas de diferentes grupos étnicos: italianos, poloneses, alemães russos, franceses, ingleses, suíços, espanhóis, suecos e brasileiros. Em São José dos Pinhais, havia quatro colônias (Zacarias, Muricy, Mergulhão e Inspetor Carvalho), na capital eram onze; em Campo Largo eram oito; Palmeira, Paranaguá e Ponta Grossa, seis; Antonina, Morrestes, Lapa, Castro e Quatro Barras, duas; Almirante Tamandaré, Araucária, Cerro Azul, Colombo, Guarapuava, Ipiranga, Irati, Orleans (SC), Tunas do Paraná e Veranópolis, uma. Historicamente, as cidades paranaenses foram construídas a partir da influência dos diversos povos instalados nas regiões e nas colônias de imigrantes.

Dentre essas está São José do Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba, que até os dias atuais conserva e preserva as colônias: Mergulhão, italianos, Marcelino, ucranianos e Murici, poloneses, como patrimônio histórico e cultural. Anualmente, essas colônias realizam festas típicas. A cidade é composta por uma população de 264.210 habitantes (no último censo 2010). É a segunda maior economia do estado paranaense com um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 25.238.577 (IPARDES, 2014) que corresponde a 7,58% da economia do estado, primeira maior economia é a da capital, Curitiba, com R\$ 79.383.343, o equivalente a 23,85% (IPARDES, 2014) da economia estadual.

3.3 Paraná negro

O senso comum sustenta a inexistência de escravização negra e a ausência de população negra no estado do Paraná e na Região Sul de forma geral. De fato, as outras regiões do Brasil onde o meio de produção de cana-de-açúcar, as áreas de mineração e mais tarde as plantações de café, que utilizavam a mão de obra escravizada, contaram com contingente numérico de população negra bem mais expressivo. Contudo, a Região Sul, sobretudo, o Paraná, recebeu um contingente muito expressivo desse grupo e as comunidades quilombolas existentes até os dias de hoje são um indicativo.

A população negra no estado está atualmente em torno de 26%, na capital, 23%, Curitiba, e em São José dos Pinhais 25,8% de negros e negras. Contudo, quando se trata de recordar uma personalidade negra paranaense que tenha se destacado no estado ou uma contribuição desse grupo para a região, pouco se conhece ou se reconhece. Ainda que existam comunidades negras tradicionais, comunidades quilombolas e comunidades negras religiosas em várias regiões paranaenses.

Segue o mapa atual do estado mostrando que em todas as regiões do estado a população negra se faz presente.

FIGURA 5 - MAPA - PARANÁ NEGRO



FONTE: ITCG/PR (2010).

Em 16 municípios foram identificadas comunidades quilombolas, são eles: Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Campo Largo, Cândói, Castro, Curiúva, Doutor Ulysses, Guaira, Guarapuava, Guaraqueçaba, Ivaí, Lapa, Palmas, Ponta Grossa, São Miguel do Iguaçú

e Turvo (ITCG, 2010). É possível observar que a população negra quilombola está localizada, sobretudo, no município de Adrianópolis. No entanto, a presença da população negra está presente em todos os 399 municípios do território paranaense em menor ou maior quantidade. O município de Alto Alegre tem o maior percentual de população negra e parda, estando entre 60% e 74.99%.

A pesquisadora Tânia Mara Pacífico (2011) aponta que as comunidades quilombolas, aqui no Paraná se constituem como a forma mais concreta da resistência e luta pela sua conformação e organização sócio-política, contrariando toda a falácia sobre passividade à escravização.

Em que pese tal ideia de ausência de população negra no Sul do país, no Paraná, em especial, Tavares (2015) aponta que a mineração, no final do século XVI e nas primeiras décadas do século XVII, era uma atividade econômica de importância e quem realizava esse trabalho em todo o território nacional, inclusive no Paraná, era a mão de obra indígena e africana.

O pesquisador Wilson Martins (1999, p. 51) apresenta que em 1854 a população paranaense era composta por “57,2% de brancos e 42,9% de negros, mulatos e pardos” e com o decorrer do progresso o percentual de brancos aumentou progressivamente por conta da imigração.

Aspecto esse, apontado por Martins, que desmistifica em parte a inexistência de negros no Paraná. Contudo, essa invisibilidade foi reiterada diversas vezes ao longo da história paranaense. O sociólogo Octavio Ianni (2004) aponta esse aspecto como sendo uma forma de discriminação, afirmação que se deve às suas pesquisas no estado paranaense. Em entrevista, ao ser questionado sobre a discriminação racial no Brasil e se isso implica a presença do imigrante, o estudioso respondeu:

Nas pesquisas que Florestan Fernandes montou no Paraná, Florianópolis e Porto Alegre, ficava evidente que havia uma pluralidade étnica que implicava uma escala de preconceitos. Isto é, alguns eram mais discriminados do que os outros. No Paraná, por exemplo, a frequência de negros em Curitiba era relativamente pequena (entre 10 e 15% no máximo da população) e meus informantes da cidade afirmavam: “Aqui não há negros” e acrescentavam uma fala fatal: “o nosso negro é o polaco”. Isto é, inconscientemente, eles assimilaram o preconceito que os alemães desenvolveram na Europa contra os poloneses. O negro e o polonês eram colocados na escala mais baixa da discriminação; em terceiro, os brasileiros do povo e no topo da pirâmide os alemães. A acentuada valorização de alguns e a classificação diferenciada para outros. (IANNI, 2004, p. 12).

No entanto, se compor quantitativamente os diferentes grupos étnicos presentes no estado do Paraná entre alemães, italianos, poloneses, ucranianos dentre outros grupos a

população negra ainda continua sendo maior. No entanto, ainda hoje em muitas mídias e até em textos oficiais e eventos culturais, promovidos pelos governos (seja do estado ou nos municípios), observamos o discurso sobre publicidade vangloriar-se da contribuição europeia.

Curitiba é moderna, sofisticada, cosmopolita, com um diversificado circuito histórico, cultural e gastronômico. Especialmente na arquitetura e na gastronomia nota-se grande influência europeia, herança dos imigrantes portugueses, italianos, alemães, poloneses, ucranianos e de outros povos que formam o mosaico étnico-cultural do Paraná. (Fonte: <http://www.turismo.pr.gov.br>) (2017).

A exaltação ao Paraná e capital toma corpo e se alastra pelo Brasil na vigência dos governos de Jaime Lerner que foi prefeito da cidade nos anos 1971-1975, 1979-1982 e 1989-1992 e governador do estado em 1994-1998, e 1999-2002 (FERREIRA, 2010). Lerner é arquiteto e urbanista e criou o desenho da “capital europeia” e “capital ecológica” e foi seguido de Rafael Greca, seu sucessor no governo da capital de 1993 a 1996 (eleito prefeito novamente, sua gestão irá de 2017 a 2020) com a mesma perspectiva ideológica, assim como o prefeito sucessor, Cassio Taniguchi, que governou de 1997 a 2004.

A pesquisadora Valéria Milena Rohrich Ferreria (2008, 2013), já em outro contexto e bem mais recente, constatou a mesma perspectiva eurocentrada que privilegia um grupo étnico-racial em detrimento de outro quando se trata de pensar o Paraná e, especialmente a capital, Curitiba. Para a autora, as políticas sociais de valorização da capital tinham como discurso oficial na década de 90 tanto no governo estadual quanto na prefeitura a de “Capital Ecológica”, “capital mais europeia do Sul” e das “soluções urbanas”, partindo do ponto de vista de que “todos são iguais”. Aspecto que foi entendido pela pesquisadora como atualização das vozes dos “estabelecidos” para resgatar a historicidade da região e da capital, contudo, sem sinalizar a existência de outras perspectivas históricas como fundadora, nesse caso, os povos invisibilizados negros e indígenas.

Entretanto, esse fato que é parte da história do Paraná não aparece como deveria na história oficial do estado. Porém, a resistência continua e atualmente conta-se com intelectuais negros que buscam dar visibilidade a essa história. A pesquisadora Marcilene Garcia de Souza coordenou a produção de material didático e contou com a colaboração das pesquisadoras: Debora Cristina de Araújo, Maria Evilma Alves Moreira e Neide dos Santos. A produção é de 2011, sobre história, cultura e a presença negra no Paraná intitulada a “África está em nós: história e cultura afro-brasileira: africanidades paranaenses”.

A produção apresenta aspectos da experiência trazida pelos africanos para o estado e

como esses grupos se estabeleceram aqui. Marca as tradições culturais e religiosas que foram mantidas e transmitidas aos descendentes e apresenta várias personalidades negras do estado invisibilizadas por conta do racismo e, principalmente, a produção de riquezas e saberes da população negra que contribuiu para a construção do Paraná. Da mesma forma, esse aspecto não foi diferente em outras regiões do Sul do Brasil.

As pesquisadoras Cidinha da Silva, Dorvalina Elvira Pinto Fialho, Vera Daisy Bercellos, Zoravia Bettiol e Irene Santos (2010), por exemplo, também foram resgatar a história da população negra no Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. A obra evidencia a memória fotográfica das colônias africanas na capital rio-grandense, em meio ao discurso oficial de branqueamento da população descobriu-se o “Sul Negro”. Os documentos encontrados demonstram uma comunidade negra ativa, autônoma e resiliente que participou ativamente da construção social, histórica, econômica da região.

A perspectiva de que no Sul, especificamente no Paraná, não há negros/negras é tão mitificada que muitas pessoas de outras regiões que visitam o estado ficam surpresas quando as encontram. E para desmitificar essa anedota, começo trazendo duas personalidades muito influentes no meio social da elite paranaense cujos nomes e identidades pouco se sabe. A primeira é Enedina Alves Marques (1913-1981), de quem até pouco tempo nada se sabia sobre a história e trajetória. Outra foi Sebastião Paraná de Sá Sotto Maior (1864-1938), cujo nome até se reconhece por haver escolas e colégios, ruas e, por vezes, seu nome consta na lista de referência dos livros didáticos. Embora esses não sejam contemporâneos, pois nascidos em diferentes momentos históricos, as similaridades existem, ambos estiveram imersos na sociedade elitista do século XX no Paraná e são oriundos de diferentes ascendências e rompem a barreira de raça/cor, delineada pelo preconceito.

Sebastião Paraná de Sá Sotto Maior era um homem mestiço de muita influência no estado do Paraná. Circulava nas grandes sociedades paranaense. Formou-se em Ciências Sociais e Direito. Na capital paranaense, foi professor das disciplinas de História Universal, Geografia e Corografia do Brasil do Brasil. Atuou como diretor do Ginásio Paranaense e da Escola Normal de Curitiba e superintendente de ensino. Foi fundador da Academia Paranaense de Letras. Escreveu diversas obras⁴³ na área da geografia e historiografia do Paraná. Foi jornalista, professor e membro do conselho universitário da instituição, na UFPR.

⁴³ Esboço geográfico do Paraná (1889), Corografia do Paraná (1899), O Brasil e o Paraná (1925), Guia do comerciante (1909), Os Estados da República (1911), Exultação (1913), O alcoolismo e o jogo (1913), Galeria Paranaense (1922), Países da América (1922), Países da Europa (1926), Efemérides da Revolução de outubro de 1930 no Estado do Paraná (1931). Fonte: Academia Paranaense de Letras, 2011. Disponível em: http://www.academiapr.org.br/wp-content/uploads/2013/02/biobibliografia_2013.pdf.

Exerceu o cargo de juiz de direito e político Deputado estadual (ACADEMIA PARANAENSE DE LETRAS, 2011).

FIGURA 6 - ESCRITOR SEBASTIÃO PARANÁ



FONTE: www.mundoespirita.com.br (2017)

Gevaerd (2009) relata que, as obras de Romário Martins e de Sebastião Paraná sobre a história do estado tiveram importante relevância na política estatal com relação à educação e foram utilizadas como manuais pelas escolas públicas e referência no trato das políticas públicas até os anos 1950.

A primeira mulher engenheira civil a se graduar na UFPR foi Enedina Alvez Marques (1913-1881). Iniciou sua jornada acadêmica em 1939, numa época em que poucas mulheres se arriscavam a estar em ambientes como esse, sobretudo num curso predominantemente masculino.

FIGURA 7 - ENEDINA ALVES MARQUES



FONTE: Jornal Gazeta do Povo

FIGURA 8 – PRIMEIRA ENGENHEIRA CIVIL DO PARANÁ



FONTE: Jornal Gazeta do Povo – vida e cidadania

A pesquisa de Jorge Santana (2013) apontou que Enedina enfrentou muitos desafios durante o período de formação. Era considerada uma acadêmica aplicada em seus estudos e inteligente desde a escolarização na infância quando se alfabetizou aos 12 anos de idade. Estudou na escola particular da professora Luiza Netto Correria de Freitas, por meio de um exame de proficiência e ingressou na Escola Normal, concluiu o primário e depois o ensino secundário. Deu aulas e teve que voltar aos bancos escolares para se aperfeiçoar na carreira da docência.

A professora Enedina começou a frequentar um curso preparatório para entrar em engenharia e em 1940 ingressou na Faculdade de Engenharia. E os desafios que já não eram poucos aumentaram, pois o tempo que tinha para estudo era pouco, já que trabalhava durante o dia como empregada doméstica para poder custear o curso que não era gratuito, aliás, era somente para alguns privilegiados, pois o curso, além de praticamente masculino, atendia a burguesia paranaense. As noites serviam para ela estudar e copiar os livros que não podia comprar.

O espaço universitário no Curso de Engenharia Civil não era um ambiente amistoso, sobretudo, para mulheres, porque era “hegemonicamente masculino, elitizado econômica, social e com distinção étnica que reproduziam os valores da sociedade paranaense da época, sobretudo de exclusão e invisibilidade do outro” (SANTANA, 2013, p 39). De modo que, para Enedina, uma mulher negra, as barreiras se constituíam de forma mais acentuadas, já que, ainda que se esforçasse, reprovou algumas vezes e, ao longo de sua trajetória, foi alvo de preconceitos de toda ordem (cor/raça, classe social e por ser mulher). Finalmente, no ano de 1945, aos 32 anos se forma como engenheira civil. Como profissional para exercer a profissão tinha que se impor. A engenheira se fazia ser ouvida pelos homens nos locais de trabalho, já que nesses espaços a presença feminina era raridade.

Enedina Alves Marques, assim com Carolina de Jesus, foi uma desbravadora no que se refere a transpor as barreiras socioculturais e raciais. Uma mulher engenheira num curso estritamente masculino, mulher negra quase que exclusivamente num espaço branco e uma mulher da classe trabalhadora num espaço burguês e economicamente privilegiado.

Essas duas personalidades negras paranaenses apresentadas aqui foram quase subsumidas na história paranaense. Demonstrando, desse modo, a invisibilidade e quão difícil e complexa é a trajetória de negros e negras na educação brasileira. Tendo em vista que essas pessoas conseguiram ultrapassar a barreira raça/cor por meio da educação.

O fato de trazer brevemente duas personalidades negras não é simplesmente para apresentar suas trajetórias isoladamente. Estamos tratando de representatividade. Tradicionalmente a referência sobre a população negra, sobretudo, nas escolas e instituições de ensino está quase sempre ligada ao escravismo, sem que haja outras abordagens.

Por isso a importância de destacar e trazer referências valorativas para a educação das relações ético-raciais desde o início da Educação Básica; com a formação inicial (na graduação) e formação continuada de professoras e professores para que de fato aconteça a superação do racismo na escola e, conseqüentemente, na sociedade. O tema será melhor abordado no capítulo seguinte.

No capítulo quatro e último serão explorados os resultados da pesquisa, observando o que de fato constituiu a formação continuada em São José dos Pinhais. Em certo momento na formação continuada, observou-se que o trabalho com desdobramento de ações formativas foi justamente sobre a perspectiva de descobrir a história da presença negra no município pesquisado.

CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola. (GOMES; JESUS, 2013, p. 23).

Neste capítulo, abordaremos a formação de professoras/es trazendo a importância dessa área para a implementação efetiva da educação das relações étnico-raciais. A outra abordagem está situada na análise do currículo, sobretudo, nos conteúdos curriculares.

4.1 Formação continuada e currículo em São José dos Pinhais

As mudanças nas últimas décadas na educação e as discussões nas conferências educacionais estaduais, municipais e nacionais trouxeram outras perspectivas de educação escolar para as relações de gênero, sexualidade, étnico-raciais e sobre as culturas das diferentes comunidades tradicionais, ribeirinhas e quilombolas. Dimensões essas que refletem na escola promovendo e exigindo, desse modo, uma demanda de readequação cada vez mais emergencial e qualificada dos profissionais da educação. Para Pimenta (2015), a formação docente é o principal meio para se chegar a uma educação de qualidade.

Outra pesquisadora da área, Bernardete Gatti (2012), destaca que a formação de docentes é um campo que passa por uma crise cuja origem está nas universidades responsáveis pela formação inicial, pois a autora assinala que não houve grandes mudanças nas grades curriculares dos cursos de licenciaturas nos últimos anos, continuando com a mesma estrutura do século XIX.

A discussão sobre a qualidade e a importância da formação inicial e continuada de professoras/es também ocorre entre pesquisadoras/es que atuam com a educação das relações étnico-raciais. Muitas pesquisas reconhecem a potencialidade da formação de professoras/es no que se refere à superação do racismo na escola. (DIAS, 2007; CARVALHO, 2013; SILVA,

2015⁴⁴, SILVA, 2016⁴⁵).

4.2 Formação continuada na SEMED em São José dos Pinhais

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de São José dos Pinhais é a instância responsável pela formação docente. O órgão é composto por três departamentos: Educação Infantil, ensino fundamental e educação especial. Para cada um há uma chefia, sendo elas as responsáveis por administrar, organizar as equipes e estruturar as formações continuadas e assessoramentos (outra forma de denominar a formação continuada no município).

Na Lei municipal nº 632, de 29 de outubro de 2004, que disciplina a Organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de São José Dos Pinhais, no Artigo 6º inciso VIII, afirma-se que entre as atribuições do Poder Público Municipal está:

VIII - propor ao Chefe do Poder Executivo parcerias com universidades e instituições que possam colaborar em programas de aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino, com ênfase na formação continuada dos profissionais do magistério. (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2004).

Desse modo, as parcerias foram feitas com instituições e organizações para realizar as formações, na sequência do texto. No Departamento de Educação Infantil, a própria chefe de departamento estrutura e organiza a formação continuada junto com as outras 9 pessoas da equipe: 1 diretora de departamento, 1 chefe de divisão, 3 pedagogas, 3 professoras e 1 assistente administrativo.

O Ensino Fundamental é o maior departamento da Secretaria de Educação, composto por 15 pessoas, sendo um dos motivos pelos quais optamos por compreender melhor como se estrutura e de que maneira a formação continuada. Esse departamento possui 12 coordenadoras/es, uma pedagoga, uma diretora e uma secretária. Há coordenadoras/es para cada disciplina do currículo Artes, Educação Física, Ensino Religioso, História e Geografia (uma única coordenadora para as duas disciplinas), Língua Portuguesa (1º ao 3º ano) e Literatura (uma única coordenadora para as duas disciplinas), Língua Portuguesa (4º e 5º ano), Matemática e Ciências. São essas/es coordenadoras/es que organizam e estruturam a formação continuada para cada área.

Para a área de Língua Portuguesa, há duas formadoras, uma é responsável do 1º ao 3º

⁴⁴ José Alessandro Cândido da Silva. Tese de doutorado (2015).

⁴⁵ Flavia Carolina da Silva. Dissertação de mestrado (2016).

ano (também coordenadora do PNAIC) e a outra do 4º e 5º ano. Esta última também se responsabiliza pela formação na disciplina de Literatura para todos os anos. As duas coordenadoras são formadas em Pedagogia.

Para as disciplinas de História e Geografia, a professora responsável é formada em História e para Artes o professor responsável é formado em Música. Já a professora que trabalha com Ensino Religioso tem formação em Pedagogia e Administração. Na disciplina de Educação Física, o professor responsável é da mesma área. A coordenadora de Matemática tem Licenciatura em Matemática e atua também como coordenadora do PNAIC no município.

Essas e esses profissionais atuam como coordenadores de área e são profissionais atuantes na rede municipal, na SEMED, nas escolas ou outra secretaria, como é o caso do coordenador de artes que é lotado na Secretaria de Cultura. São funcionárias/os públicos efetivos. Antes de assumirem essas funções na SEMED eram professoras/es e pedagogas na escola, ou seja, profissionais que estão em cargo comissionado na gestão, mas também são de carreira. Apenas o coordenador de área de educação física não é funcionário público efetivo do município, é contratado.

As ações de formação continuada para as disciplinas de Literatura, Ensino Religioso, Educação Física, Artes, História, Geografia e literatura são realizadas uma vez a cada semestre e são disciplinas que têm a menor carga horária semanal (50 minutos), uma vez na semana. Já as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa (alfabetização) têm maior carga horária semanal, 6 horas hora /aula, e há duas formações por semestre.

A formação continuada no município é ofertada às escolas e aos Cemeis para que as/os profissionais realizem-na no horário de permanência ou hora-atividade que está regulamentado nacionalmente por 1/3 (um terço) (RESOLUÇÃO Nº 2/2015, p. 15) da carga horária da/o profissional da educação, ou seja, essa carga faz parte da carga horária integral. E esse tempo garante que as/os profissionais desenvolvam as atividades pedagógicas e educativas intrínsecas à função que exercem. Uma professora regente com carga horária de 20 horas tem o direito de ter 6 horas e 40 minutos de hora-atividade por semana. A resolução nº 2/2015 atribui a hora-atividade como tempo para:

I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas; II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa; III - orientação e acompanhamento de estudantes; IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas; V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares; VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola; VII - atividades de desenvolvimento profissional; VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional. (RESOLUÇÃO Nº 2/2015, p. 15)

A hora-atividade está definida e vem sendo implantada no município paulatinamente e atualmente não está regulamentada em sua totalidade e a justificativa é a falta de recurso humano para tal intento. Há escolas e instituições que conseguem oferecer esse tempo de permanência integralmente, 6 horas e 40 minutos, mas há outras escolas e instituições que oferecem parcialmente. Tal fato acontece por conta de recursos humanos de fato, e por falta de uma regulamentação que explicita que todos os departamentos devem cumprir essa determinação e cada escola ou instituição de EF, por meio da direção, explicita a quantidade exata de profissionais existentes lotados nesses locais, já que em alguns momentos esse fato não é elucidado. Paulatinamente, essas questões vêm sendo explicitadas e regulamentadas.

O último concurso público realizado pelo município foi em 01/09/2013, Edital nº 00155/2013⁴⁶, que aprovou 2.959 candidatos (1.274 professores, 705 pedagogos e 980 educadores sociais). Foram convocados ao longo da última gestão investigada (2013 a 2016), 1.106 candidatos, 507 professoras/es e 599 educadoras; pedagogas/os não foram convocadas/os nessa gestão, algo que tem suprido a demanda e colaborado para a diminuição da defasagem no quadro das/os profissionais do magistério no município. Em outros pontos, o município tem avançado e modernizado como nos processos de Remoção, que é o processo que regulamenta as/os profissionais professoras/es, pedagogas/os e, mais recentemente, regulamentou essa possibilidade para atendentes e educadoras/es sociais (Edital nº 01/2017).

As ações formativas promovidas pelos departamentos não têm um caráter obrigatório, porém constituem um dos itens da Avaliação Funcional no formulário de Avaliação⁴⁷ do/a funcionário/a público/a realizada pelo município anualmente para a Secretaria de Educação. A Avaliação Funcional é obrigatória e constitui-se por 500 pontos distribuídos em 25 itens que avaliam o/a servidor/a. A pontuação mínima é de 350 pontos. No caso da Educação, o processo de avaliação é realizado a cada 6 meses e nas demais secretarias o processo acontece anualmente.

O item 21: “Participa de reuniões sistemáticas de estudos, cursos, assessoramentos, seminário, oficina, e reuniões quando solicitado pelas SEMED?” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, DECRETO, nº 819, 2004) é também usado como critério para a escolha de turmas nas escolas.

⁴⁶ Foram convocados em janeiro de 2014, 205 educadores sociais para o Cmeis. Em maio de 2016, 273 candidatos, 233 convocações para o cargo de Professor e 40 para Educador Social.

⁴⁷ Os critérios são I – AE – atende ao esperado quando o servidor cumpre os resultados esperados, quanto aos padrões estabelecidos para a função = 20 (vinte) pontos; II – AP – atende parcialmente ao esperado quando o trabalho do servidor sofre correções superficiais, não comprometendo os resultados esperados para a função = 10 (dez) pontos; e, III – NA – não atende aos requisitos quando o trabalho do servidor sofre correções substanciais, comprometendo os resultados, quanto aos padrões estabelecidos para a função = 00 (zero) pontos. (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, DECRETO nº 819, 2004).

Segundo a chefe do Departamento do Ensino Fundamental e os próprios coordenadores, não há uma formação específica para os formadores antes de assumir. Não há um critério rígido e normativo para a escolha dos profissionais que atuaram na área de formação continuada, no entanto, a escolha se dá basicamente pela formação acadêmica dos/as profissionais. Mas a chefe do departamento EF afirmou que, quando há alguma atividade formativa/acadêmica com a possibilidade de participação das/os formadoras/es, eles são liberados para participarem.

Contudo, salienta que os profissionais são pesquisadoras/es e estudiosas/os na área em que atuam como formadores. Uma das formadoras, a coordenadora da área ou disciplina de matemática, dedicou-se a especializar-se em matemática, concluiu o mestrado na área de matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2016 e frequentou uma disciplina em sua área na Universidade de São Paulo (USP). No entanto, não são todas/os formadoras/es que possuem formação na área de atuação, por exemplo, a coordenadora da área de Ensino Religioso e a coordenadora de literatura não tem formação na área, ainda que a formação das duas seja em educação, na pedagogia. Esse aspecto é importante na formação de professoras/es que atuam como formadoras/es. Nas entrevistas, duas pessoas salientaram essa questão e afirmaram que não houve preparação ou formação específica para atuarem como formadores na SEMED.

Na literatura não há um termo apropriado para conceituar a/o profissional formadora/formador que atua nas secretarias de educação e instituições, na formação continuada do magistério na Educação Básica. Esse profissional tem uma formação autônoma independente de formação continuada, propriamente dita, para se aperfeiçoar ou se qualificar, pois já possui formação muitas vezes no auge da formação no magistério, ou seja, já possui mestrado, doutorado e, até, pós-doutorado.

Contudo, as/os profissionais que atuam na SEMED como formadoras/es são professores também, mas na Educação Básica, no caso no município de São José dos Pinhais, ainda que a atuação como formadora/formador seja por tempo determinado, o tempo de uma gestão, (4) quatro anos. É possível conceituar as formadoras e formadores da SEMED como professoras/es formadoras/es.

As autoras Giseli Barreto da Cruz e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André entendem esse conceito como sendo “a noção de professor formador como aquele que trabalha com processos formativos de professores” (2014, p. 189). Contudo, quem prepara esse profissional não possui formação no magistério superior, não possui mestrado e nem doutorado e não está nas universidades, mas ainda assim realiza a formação continuada para professoras/es.

Segundo Ecleide Cunico Furlanetto (2011), as/os formadoras/es são selecionadas/os pelo conhecimento que possuem e pela capacidade de transmitir o conhecimento adquirido. Algo que foi evidenciado pela diretora e chefe de departamento quando afirmou que “a escolha se dá basicamente pela formação acadêmica dos/as profissionais”. No entanto, a autora atenta que a “formação de formadores é um território a ser explorado” (FURLANETTO, 2011, p. 133). Já a autora Maria da Graça Nicoletti (2006) afirma que não há de fato formação para formadora/formador, pois as Instituições de Ensino Superior (que poderiam garantir e promover essa formação) priorizam as linhas de pesquisas e não a docência (formadoras/formadores no caso).

Por outro lado, a proposta do Pnaic é um diferencial na formação continuada do magistério da Educação Básica, pois possibilitou que qualquer profissional da educação nos municípios ofertados se inscrevesse para ser a formadora/formador. Essas/es profissionais realizaram, primeiramente nas universidades, formação específica para o trabalho com o Pnaic, antes dos encontros com as professoras/professores nas unidades polo. O Pnaic constitui uma nova perspectiva de formação continuada, mas que assim como toda a educação (e outras áreas) nesse momento de crise econômica e política está sujeito à precarização e extinção.

Para melhor compreender o perfil das/os coordenadoras/coordenadores e chefes de departamento, o quadro 6 explicita um pouco sobre o panorama profissional dessas servidoras e servidores públicos da educação.

QUADRO 6 - PERFIL DAS/OS COORDENADORAS/ES DE ÁREA/DISCIPLINA NO EF

PERFIL	COORDENADORAS/ES DE ÁREA/DISCIPLINA						
	Entrevistada/o	Adelina	Luísa Mahin	Camila Maria da Conceição	Anastácia	Joaquina Maria da Conceição Lapa	Antônio Fernandes Viera
Idade	57	36	43	35	51	39	33
Gênero/sexo	F	F	F	F	F	M	M
Autodeclaração raça/cor	Amarela	Preta	Branca	Branca	Branca	Branco	Branco
Formação acadêmica	Magistério Letras – Língua Portuguesa e Literatura	Licenciatura em Matemática	Pedagogia	História	Pedagogia	Licenciatura em Música	Educação Física
Pós-graduação	Psicopedagogia e Alfabetização e letramento	Especialização e mestrado em Matemática	Tecnologias e Ensino a distância	História e Geografia do Paraná	Psicopedagogia	Mestre em Fanfarra	Futebol, Psicomotricidade e Educação especial
Função no departamento	PNAIC/ Língua Portuguesa	PNAIC/ Matemática	Artes/ Língua Portuguesa (4º e 5º ano)	História e Geografia	Ensino Religioso	Artes	Educação Física
Tempo de serviço na função	3 anos	5 anos	2 anos		4 anos	4 anos	
Tempo de serviço no município	7 anos	15 anos	7 anos	12 anos	30 anos	16 anos	2 anos
Forma de provimento	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Efetivo	Contratado
Função/cargo anterior	Professora	Professora/diretora auxiliar	Professora	Professora no EF	Professora	Professor de música marcial (SECT)	Professor
Conhecimento sobre o tema relações raciais e educação	Sim, leituras superficiais	Sim, na especialização Etnomatemática	*não respondeu	Sim, na graduação	Sim, nas formações de Ensino Religioso	Não	Sim

Fonte: Da autora (2017).

O quadro oferece uma visão sobre as/os profissionais que atuam na SEMED, todas/os as/os entrevistadas/os apresentam ao menos uma pós-graduação, especialização, e, dos nove entrevistados, três apresentam mestrado: a diretora da EI, coordenadora de matemática e

PNAIC e o coordenador de artes.

QUADRO 7 - PERFIL DAS DIRETORA/CHEFES DE DEPARTAMENTOS

Perfil	Chefes de departamentos	
Departamentos	Educação Infantil	Ensino Fundamental
Entrevistada/o	Esperança Garcia	Felipa Maria Aranha
Idade	43	60
Gênero/sexo	F	F
Autodeclaração raça/cor	Branca	Branca
Formação acadêmica	Pedagogia	Matemática
Pós-graduação	Mestre em Educação	Especialização em Educação
Função no departamento	Diretora	Diretora
Tempo de serviço na função	5 anos	8 anos
Tempo de serviço no município	7 anos	12 anos
Forma de provimento	Efetiva	Contratada
Função/cargo anterior	Professora	
Conhecimento sobre o tema relações raciais e educação	Sim	Sim

Fonte: Da autora (2017).

Em relação à composição étnica-racial das/os profissionais entrevistadas/os uma pessoa se autodeclarou-se de cor/raça preta e uma amarela, sete pessoas se autodeclararam brancas. Apenas uma das pessoas afirmou não ter conhecimento sobre o tema. Contudo, afirmou na entrevista já ter trabalhado ao longo da sua trajetória na gestão como Coordenador de Artes, na SEMED, entre os anos de 2013 a 2016, com o tema em algum momento.

E sempre os três anos eu trabalhei as primeiras formações sozinho, no primeiro semestre e no segundo sempre em conjunto com literatura. No primeiro ano a gente abordou o conteúdo sobre a África, trabalhamos em conjunto com a professora Lilian, perdão com a professora Aline, né? Que depois se ausentou, saiu daqui da SEMED, foi para escola. No segundo ano eu trabalhei como a Lilian, trabalhamos, deixa eu me lembrar agora... trabalhamos contação de história, trabalhamos usando técnicas teatrais, jogos teatrais até porque dentro da arte tem a linguagem do teatro. (Antônio Fernandes Viera Coordenador de Artes - entrevista concedida em 24/10/2016).

No início, em parceria com a coordenadora da disciplina de literatura (que somente esteve no início da gestão, pois foram duas Coordenadoras de Literatura ao longo do período), como ressaltado pelo coordenador, e posteriormente com o Coordenador de Educação Física

na abordagem do conteúdo capoeira, que será mencionado mais posteriormente.

A gente trabalhou um pouco de linguagens visuais, fiz algumas pesquisas relacionadas na área de visuais e as outras, as outras áreas, outras linguagens da disciplina de arte eu trabalhei teatro junto com literatura e dança. Dança, um pouco de dança também como educação física na fazenda, um link educação física que tem uma área lá... Uma parte do currículo de educação física que contempla, contempla o segmento de dança. Então foi basicamente esse o meu trabalho aqui, né? (Antônio Fernandes Viera - entrevista concedida em 24/10/2016).

Aspecto que pode sinalizar para uma questão não muito aprofundada sobre o tema. Essa foi uma das percepções ao longo da pesquisa. A formação continuada em temas específicos para as próprias coordenadoras e coordenadores, é uma das fragilidades da SEMED, embora, em vários momentos, as entrevistadas e entrevistados tenham afirmado que enquanto grupo havia uma parceria em relação a temas que um dominava e outro não.

As/os coordenadoras/es entrevistadas/os, como se pode observar nos quadros (6) e (7), têm formação qualificada, todos com pós-graduação e três com mestrado e com formação acadêmica em áreas de conhecimento que coincidem com os cargos de coordenadoras/es nas disciplinas que são incumbidos de orientar e formar professoras/es. Porém, quando se trata de temas específicos, como educação para relações étnico-raciais, essa formação fica debilitada sendo aprofundada somente pelas/os coordenadoras/es que têm na grade curricular o conteúdo, como é o caso da coordenadora Anastácia de História e Geografia que articulou o I Seminário de Cultura Afro-brasileira, que aconteceu no dia 18 de novembro de 2015. Ou ainda, como a Coordenadora de Ensino Religioso, Joaquina Maria da Conceição Lapa, que articulou visitas técnicas a templos religiosos (umbanda e aldeias indígenas) e igrejas com alguns profissionais da rede, professoras/es, juntamente com a ASSINTEC, instituição essa que assessora as formações continuadas de Ensino Religioso na SEMED.

O Estatuto do Servidor Público Municipal de São José dos Pinhais prevê, no Artigo 101, oito possibilidades para o afastamento, dentre esses um, no inciso V- “fazer curso de aperfeiçoamento, atualização, especialização, mestrado ou doutorado”.

Mediante autorização formal da autoridade competente, e com a devida oficialidade, o servidor poderá afastar-se do seu cargo para:

- I - exercer mandato eletivo;
- II - exercer Cargo em Comissão pertencente ao Município;
- III - representação oficial determinada pela administração;
- IV - estudo determinado pela administração;
- V - fazer curso de aperfeiçoamento, atualização, especialização, mestrado ou doutorado;
- VI - participação em competições esportivas;
- VII - participação em congressos e certames culturais, técnicos ou científicos;

VIII - atender convocação como reservista das forças armadas.

IX - a disposição de outro órgão ou entidade. (Redação acrescida pela Lei nº 610/2004) (LEI nº 525, 2004, p. 28).

Contudo, o que se observa é que não há critérios estabelecidos para os afastamentos. Em 03 de março de 2017, a SEMED estabeleceu normas, na Portaria nº 07/2017, que fixou um percentual de profissionais afastados para estudos em 0,5% do total do quadro dos profissionais da educação. Aspecto positivo, porém, não há transparência em relação à quantidade de profissionais afastados, quem são as pessoas que estão usufruindo desse benefício que é concedido pela prefeitura e quais estudos estão sendo realizados (aperfeiçoamento, mestrado, doutorado e outros) pelos que estão afastados, se estão sendo remunerados ou não, já que a concepção da licença pode ser com e sem vencimento. Diferentemente da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), que também estabelece um percentual de afastamentos para estudos para as/os profissionais da educação, no entanto, o processo de solicitação de afastamento é um processo seletivo como qualquer outro com regras, condições, recursos, datas para inscrições e, finalmente, uma lista com os nomes das pessoas contempladas ao final do processo (SEED, 05/2016). E todas as etapas estão disponibilizadas no site, inclusive os editais a partir de 2012.

Sob esse aspecto, a pesquisadora Marcia Andreia Grochoska (2015, p. 138) aponta que o afastamento/licença para estudo ainda não é um direito adquirido da/o servidora/servidor, pois em sua análise nas três últimas legislações (Lei nº 59/1992, Lei nº 16/1998, Lei nº 2004),⁴⁸ a concessão do afastamento é efetivada mediante a autorização e disposição da administração competente, ou seja, da prefeitura, no caso da educação, da SEMED, algo que se caracteriza como favor da prefeitura. Não há um incentivo para que as/os profissionais da educação se aperfeiçoem, nem por parte da SEMED, nem por parte da administração direta nas instituições e nem subsídios. Ao contrário, sendo o processo de solicitação para estudo na SEMED não institucionalizado (num processo seletivo) e transparente, implica em relações de concessões de afastamentos também de não transparência e até no risco de favoritismo (e apadrinhamento político) em relação a quais profissionais serão beneficiados.

No entanto, quando se trata de formação continuada para docentes, esse fato, afastamento de trabalho, se apresenta como sendo uma das principais questões na decisão para profissionais retornarem aos estudos. Outro aspecto, já trazido também por Grochoska (2015), é o plano de carreira para a valorização das e dos profissionais cujo estudo traga

⁴⁸ A de Lei nº 31/1986, anteriores as três últimas estudadas pela autora, constava “Licença para frequentar curso de aperfeiçoamento e especialização” (GROCHOSKA, 2015, p. 138).

algum benefício no rendimento. Segundo a autora, o Plano de Carreira do município não contempla de forma equitativa todas as servidoras e servidores nas diferentes categorias e, a/o profissional de educação com formação no Ensino Superior entra no plano de carreira em desvantagem, pois entra num nível inferior às demais categorias com o mesmo nível de escolaridade. E inferior ao de Técnico em Radiologia, por exemplo, que é função técnica. O plano de carreira em junção com a tabela salarial com 120 níveis, no cargo da categoria, é o nível 40 que estabelece o vencimento da categoria.

QUADRO 8 – COMPARAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE CARGOS COM FORMAÇÃO SUPERIOR

CARGO	JORNADA	NÍVEL INICIAL
Advogado	20 horas	61
Auditor	20 horas	71
Cirurgião dentista	20 horas	60
Médico	20 horas	70
Professor	20 horas	40
Técnico em Radiologia *	20 horas	46

Fonte: GROCHOSKA (2015, P. 152).

*o cargo de Técnico em Radiologia é nível técnico, não exige o ensino superior.

Na simulação elaborada por Grochoska (2015) na tabela salarial de 2012, a/o profissional que entrou em 2012, no nível 40, com o vencimento de R\$ 1.512,36, com 25 anos de carreira se aposentaria no nível 68 com um salário de R\$ 2.938,03. Essa simulação seria para uma professora ou professor com o nível acadêmico de doutorado, trabalhando 20 horas semanais. A carreira desse profissional já estaria estagnada em termos de formação continuada, pois já concluiu todos as fases, como ressalta a pesquisadora. Nessa simulação e com a mesma tabela salarial (Anexo), a servidora/servidor, para chegar até o final do nível salarial, teria que se aposentar com aproximadamente 120 anos de trabalho, ou seja, impossível. Não há um plano de carreira. Por esse e por outros aspectos analisados e trazidos pela autora é que se percebe a desvalorização das/os profissionais da educação na rede municipal de São José dos Pinhais.

Nas entrevistas com as/os coordenadoras/es e chefe de Departamento do Ensino Fundamental, percebemos que o currículo escolar é o norteador da formação continuada.

A gente tem alguns critérios é... o primeiro é o conteúdo curricular mesmo. Procuramos identificar quais as dificuldades dos docentes em encaminhar determinados conteúdos. Então, nós vamos contribuir para que aquilo flua melhor. O segundo critério é a avaliação do município e, também, a Prova Brasil. Então identificar algum descritor que precisa de uma atenção maior. A gente se debruça nele, sabe. (Anastácia - Coordenadora da área de História e Geografia - entrevista concedida em 06/10/2016).

Então, essa foi a categoria também estabelecida para nos orientar na análise e no cotejamento dos dados. De fato, vários/as pesquisadores/as vêm apontando a importância do

currículo escolar como orientador do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Reis (2012),

O entendimento do currículo como uma práxis implica na compreensão de que diversos tipos de ações interferem em sua configuração, adquirindo sentido em um contexto real. Esse processo se dá imerso em determinadas condições concretas, inseridas em um mundo de interações culturais e sociais. Uma concepção processual de currículo entende o seu significado e importância real como resultado dos diferentes âmbitos aos quais está submetido. (REIS, 2012, p. 02).

O currículo na estrutura da educação escolar se caracteriza como o cerne, já que organiza e orienta as ações e práticas pedagógicas, sobretudo, dos/as docentes, dos/as elaboradores/as e agentes das políticas educacionais. Historicamente se sedimentou e ocupou espaços com poucas rupturas.

Arroyo (2011, p. 46) afirma que “os ordenamentos curriculares carregam um caráter de necessidade e inevitabilidade que nem se cogita desconstruir e recriar esse conhecimento sacralizado”. O autor aponta ainda que o currículo é um território em disputa, precisa ser repolitizado, essa é uma dimensão trazida por Arroyo que pressupõe uma audição dos envolvidos no processo educativo e formativo que considere as diferentes representações sociais.

Desse modo, um dos itens analisados por nós para entendermos como a legislação nacional, que trata da educação para as relações étnico-raciais, se efetiva no município, foi conhecer o currículo trabalhado nas disciplinas, sobretudo, em história, Artes e Ensino Religioso, pois possuem aspectos mais relevantes. Essas disciplinas no currículo escolar de São José dos Pinhais apresentam conteúdo específicos sobre educação das relações étnico-raciais (aspecto que será melhor delineado ao longo desse capítulo). E foram essas disciplinas as indicadas pelos/as coordenadores/as de área como sendo aquelas que abordam o assunto que a dissertação está discutindo.

A disciplina de literatura não tem um currículo a ser seguido, por isso não será considerada e não há nenhuma diretriz ou normatização para o desenvolvimento dessa disciplina nas escolas do município. O que existe são cadernos de orientações para a prática do ensino da literatura que é um material produzido pelo/a coordenador/a dessa disciplina, um encadernado. No entanto, o material que circula nas escolas não é dessa gestão que nos dedicamos a analisar, mas é um material produzido nas gestões anteriores. A última produção foi feita em 2008 e é uma coletânea de atividades e oficinas denominada “Troca de experiências” com a colaboração dos/as próprios/as docentes.

O material utilizado pelos/as professoras/es da área, nessa gestão, são as matérias do

Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), correspondentes a livros distribuídos em anos alternados para cada etapa da Educação Básica pelo governo federal. E, também, os cursos de formação de professoras/es oferecidos semestralmente. Por considerar essa área um campo fértil para a educação das relações étnico-raciais, observamos que esse aspecto na SEMED, na formação de professoras/es, se configurou como política de formação continuada e de uma forma frágil, sobretudo, porque não há uma regulamentação e orientação normativa, um currículo, para o exercício dessa disciplina literatura, nas escolas, dando uma dimensão de uma disciplina acessória dentro da grade curricular, aspecto que será melhor desenvolvido ao longo desse capítulo.

As DCN-ERER (2004, p. 21) orientam que o assunto deve ser abordado na Educação Básica “no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil”. Aspecto esse que é considerado pela pesquisadora Debora Cristina Araújo (2016) como limitador não na redação da lei, mas na interpretação das instituições, pois a lei pontuou três disciplinas em particular e, segundo a autora, restringiu por muito tempo o trabalho apenas as/aos professoras/es dessas áreas de ensino para o desenvolvimento do assunto nas escolas. No entanto, a amplitude do trabalho para educação das relações étnico-raciais perpassa as disciplinas nas diversas áreas do conhecimento que não se limitam apenas a essas que equivocadamente foram interpretadas como sendo prioritárias. O desafio a ser superado é inserir a ERER no desenvolvimento do cotidiano das instituições de ensino.

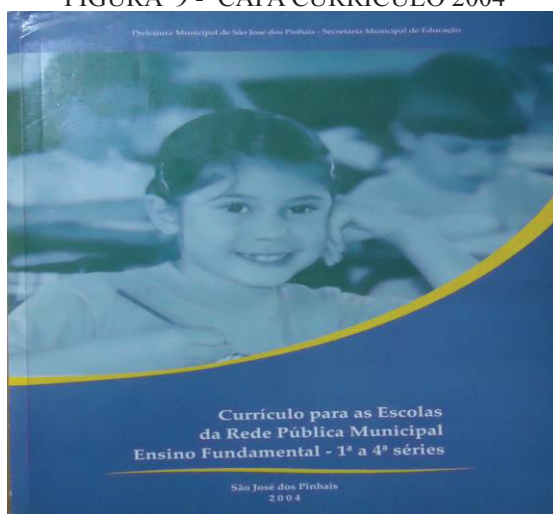
No próximo tópico, trataremos os aspectos do currículo e as implicações para a efetivação da ERER na educação do município.

4.3 Currículo

O currículo é de fundamental importância para os encaminhamentos na formação continuada da SEMED, como já foi ressaltado. O documento que normatizou o currículo no município, inicialmente, é o “Currículo para as Escolas da Rede Pública Municipal: ensino fundamental 1ª a 4ª séries (2004)⁴⁹, que inclusive é o da mesma gestão atual.

⁴⁹ Anteriormente, o documento que normatizava o currículo no município foi Currículo Básico para a Escola Pública Municipal de São José dos Pinhais de 1995.

FIGURA 9 - CAPA CURRÍCULO 2004



FONTE: Biblioteca Escola Municipal Almir Ferraz (2017)

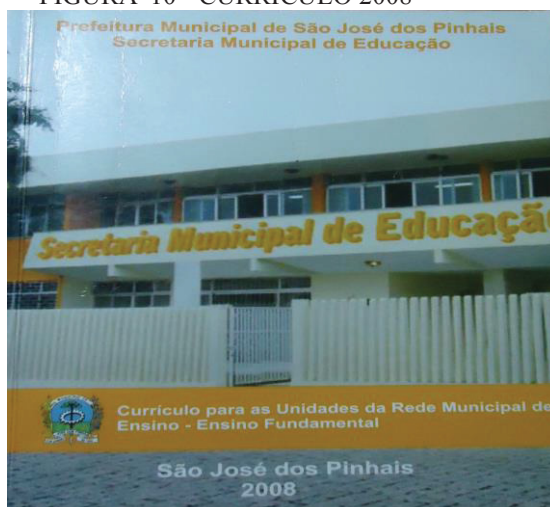
Os conteúdos estão distribuídos por ano, não há divisão por bimestre. As disciplinas estão ordenadas por: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Artística, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira Moderna – Inglês. As disciplinas apresentadas dessa maneira podem inferir uma hierarquia já que se optou por apresentar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática primeiramente cujas cargas horárias são maiores que as demais.

No currículo de 2004 é possível observar também que havia uma relação vertical no que se refere ao tripé ensino/aprendizagem, profissionais da educação e alunas/os e o próprio currículo. O trecho destacado a seguir explicita essa perspectiva de inovação. É o texto das primeiras páginas de apresentação do documento curricular do município.

Sabemos que todas as grandes transformações exigem mudanças radicais, fazendo com que todos os profissionais da educação adotem novas posturas historicamente situadas e que as instituições de Ensino estejam dispostas a buscar novas alternativas nas quais encontrarão grandes desafios a enfrentar. Aprender e ensinar sempre e cada vez mais, é um penoso e saudável compromisso dos dirigentes, pedagogos, professores, funcionários e alunos, em seu dia-dia, nas Instituições Educacionais. (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, p. 07, 2004)

Em 2008 houve uma nova reformulação do currículo. A normativa curricular denominada “Currículo para as Unidades da Rede Municipal de Ensino: ensino fundamental (2008)” já estabeleceu o ensino de 9 anos, 1º ao 5º ano.

FIGURA 10 - CURRÍCULO 2008



FONTE: Biblioteca Escola Municipal Almir Ferraz (2017)

Os conteúdos estão distribuídos por ano e da mesma forma que o documento de 2004, não tem divisão de conteúdos por bimestre, somente os conteúdos de cada ano. O 1º ano tem os conteúdos do 1º ano. Todo o conteúdo de cada ano e em cada disciplina e o que deve ser trabalhado do 1º ao 5º ano em cada ano. Estão também estabelecidos os critérios de avaliação. Os conteúdos nessa versão 2008 são ampliados, já que se tem mais um ano no Ensino Fundamental, 5 anos, o que anteriormente era 4 anos.

A disciplina de Educação Artística, por exemplo, passou a ser denominada Artes na versão curricular de 2008. A sequência das disciplinas na ordem estão em: Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna– Inglês, Língua Portuguesa e Matemática. A disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, atualmente não é mais uma disciplina do currículo. Para a disciplina de Educação Física foi produzido um material paralelo que aborda cada conteúdo do currículo. O material apresenta sugestões de atividades para cada eixo de conteúdos que são ginástica, jogos e dança. As sugestões variam de acordo com a série (nesse material a divisão se dá por série, não por ano, como se observa na figura (11). Na figura (11), por exemplo, o material é para a 3ª série (ainda dividido em série, não em ano como já estava no currículo geral de 2008) e traz sugestões de atividades psicomotoras, atividades alternativas e leituras complementares.

FIGURA 11 – CAPA CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2008



FONTE: Biblioteca da Escola Municipal Almir Ferraz (2017)

Os conteúdos estão distribuídos de forma mais equânime no o currículo de 2008. A proposta é que os conteúdos devam estar dialogando com o contexto em que está ambientado sócio, histórico e culturalmente em todas as disciplinas. No caso do currículo da disciplina de História, sobretudo o que se refere a EREER, foi possível observar que houve uma preocupação maior na reformulação e distribuição dos conteúdos.

Contudo, no início da gestão em 2013, houve uma readequação nos conteúdos, na sua distribuição e formatação, sem alteração ou inclusão de conteúdo. Isso é o que salientou a chefe de departamento do EF, afirmando que, quando iniciou sua gestão em agosto de 2013, avaliou o currículo e percebeu que não havia uma estruturação curricular definida para as escolas trabalharem ao longo do ano letivo, não estava estabelecido o que trabalhar em cada bimestre. Então, no final do ano de 2013 e início do ano letivo de 2014, foi organizada uma estrutura bimestral com a participação das direções das escolas e após este processo foi realizada uma formação continuada para as/os professoras/es.

Nós primeiro organizamos uma divisão das matérias, dos anos, uma divisão curricular para todas as escolas igual, porque nós temos um currículo do município, mas que não diz exatamente assim o que dar no primeiro bimestre, o que dar no segundo, o que dar no terceiro e no quarto. Então, a primeira coisa que nós fizemos junto com as escolas foi fazer essa divisão do currículo, dos conteúdos o que... que seria dado no primeiro bimestre, o que seria dado no segundo e o que seria no primeiro ano, no segundo, terceiro. Então, as escolas estão trabalhando os conteúdos igualmente e a partir daí então, a formação seria tratando os conteúdos daquele bimestre, certo. (Chefe de departamento do ensino fundamental – entrevista concedida em 08/12/2016).

Segundo a chefe de departamento, o currículo com os conteúdos que se têm

atualmente consta desde 2004 e o documento disponível desse mesmo ano é a Lei nº 632/2004 que “Disciplina a organização do Sistema Municipal de Educação do Município de São José dos Pinhais”, entretanto, não foram encontradas nesse documento as alterações e nem com os conteúdos do currículo.

Contudo, na lei há a regulamentação da educação que trata dos aspectos gerais, tais como: objetivos e responsabilidades da educação municipal, da organização, das obrigações e deveres de cada etapa de ensino que cabem ao município entre outras questões que se relacionam ao ensino, não havendo menção sobre os conteúdos propriamente. Existem algumas alterações referentes ao currículo em 1990, na Lei Municipal nº 04/90, que incluiu e tornou obrigatório o ensino da Educação no Trânsito (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 1990). Outras alterações no currículo enquanto normativas não estão disponíveis no portal da prefeitura no item Legislação Municipal.

Para Arroyo (2011, p. 36), “no próprio território dos currículos, da pesquisa e da produção teórica podemos destacar a sociologia crítica do currículo e a pedagogia crítico-social dos conteúdos que apontam na direção de desvendar os vínculos entre currículo, poder e acumulação”. O autor acredita que as últimas décadas foram fecundas para que houvesse uma politização dos currículos e dos projetos políticos pedagógicos (PPP).

Desse modo, tratar do tema currículo por si só já demanda vários olhares em diferentes perspectivas: sexualidade, gênero, classe social e credo, mas quando relacionado ao campo das relações étnico-raciais isso se torna um desafio, pois é uma quebra de paradigma em relação àquilo que se sedimentou como relevante para uma determinada sociedade.

A discussão sobre o currículo é uma questão importante quando se trata da educação das relações étnico-raciais, pois "mexer nessa organização significa mexer com o poder" (SILVA, 1999, p. 68), ou seja, mexer na organização curricular é mexer nas estruturas de poder e implica em mexer nos princípios de poder.

Os teóricos da Teoria Crítica apontam o currículo como o principal meio de resistência e mudança prática para uma descolonização do currículo. O pesquisador Tomaz Tadeu da Silva (1999) assinala que a Teoria Crítica inicial chamou a atenção para as desigualdades de classe presentes no currículo, já o multiculturalismo apresentou e contribuiu na perspectiva das dimensões do currículo no que tange às opressões de gênero, raça e sexualidade. Para esse estudioso, não é uma tarefa fácil, ao contrário, são dimensões (gênero, raça e sexualidade) intrinsecamente ligadas e complexas. Essa complexidade ganha maior densidade quando se observa que ainda se tem um currículo eurocêntrico em todas as etapas de ensino: na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior.

Ainda que tenham acontecido mudanças quando tratamos da educação das relações étnico-raciais com a Leis 10.639/01 e 11.645/2008, como o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e indígena. É possível inferir que essas mudanças ocorridas no paradigma do currículo a partir da inclusão desses conteúdos permitiram uma reflexão maior sobre aquilo que fundamenta o currículo e alguns conhecimentos são legítimos e validados, outros não.

Os conhecimentos africanos, por exemplo, são aqueles que sofreram com essa deslegitimação. O filósofo camaronês Nkolo Foé (2013) analisou o que disseram os grandes cientistas do Iluminismo francês: Voltaire, Montesquieu e Condorcet, e observou que esses desconsideraram os conhecimentos produzidos pelos africanos, duvidando de sua humanidade, afirmando que o escravismo dos povos africanos foi legítimo, pois estes eram espécies humanas inferiores, “a maioria das pessoas das costas da África são selvagens e bárbaros” (MONTESQUIEU *apud* FOÉ, 2013, p. 189).

Aspecto esse que apresenta uma carga etnocêntrica e eurocêntrica, pois colocam as suas perspectivas como as “corretas” e “legítimas”, portanto, as outras culturas e conhecimentos foram relegados e julgados como inferiores. O filósofo aponta ainda que essas perspectivas são reificadas na atualidade em diversos momentos e nos discursos oficiais como aconteceu na conferência do primeiro ministro francês Nicolas Sarkozy ao afirmar que:

O drama da África é que o homem africano não entrou totalmente na história. O camponês africano, que desde milhares de anos vive conforme as estações, cujo ideal de vida é estar em harmonia com a natureza, só conhece o eterno recomeço do tempo ritmado pela repetição sem fim dos mesmos gestos e das mesmas palavras. Nesse imaginário onde tudo recomeça sempre, não há lugar nem para a aventura humana, nem para a ideia de progresso. Nesse universo onde a natureza comanda tudo, o homem escapa à inquietude da história que inquieta o homem moderno. Mas o homem permanece imóvel no meio de uma ordem imutável, onde tudo parece ser escrito antes. Nunca ele se lança em direção ao futuro. Nunca não lhe vem à ideia de sair da repetição para se inventar um destino. (FOÉ, 2013. p. 177).

Segundo Boaventura Souza Santos (2012), incide num eurocentrismo exacerbado que consiste em um “epistemicídio” em relação aos conhecimentos do continente africano, conhecimentos e culturas marginais, culturas periféricas, cultura negra, indígena, cigana, cabocla e aborígine que não fosse de origem europeia, eram/são marginalizados. O estudioso afirma, ainda, que em todos os lugares existem as epistemologias do Sul porque há as epistemologias do Norte que são as aceitas, ou seja, em vários lugares existe aceitação das culturas europeias. Foé (2013) contesta o eurocentrismo e afirma que o pioneirismo das bases científicas modernas advém das primeiras civilizações africanas.

[...] as civilizações antigas aparecem como o universo por excelência da revolução intelectual e espiritual permanente. Com o mundo moderno essas civilizações aparecerem como as mais criativas, as mais inventivas de toda a história da humanidade. A invenção da agricultura, da escritura, da matemática, da filosofia, do calendário, das técnicas de gestão (políticas, administração, economia e social de grandes grupos humanos) é uma herança do Egito antigo e de Summer. (FOÉ, 2013, p. 197).

A modernidade com toda a dimensão tecnológica e científica que possui é herdeira do conhecimento técnico-científico deixado pelas antigas civilizações e tudo que se produziu e inovou foi em função dessa herança. Contudo, “o conhecimento adquirido na escola – ou em qualquer outro lugar – nunca é neutro ou objetivo, mas é ordenado e estruturado de maneiras particulares; suas ênfases e exclusões partilham uma lógica silenciosa”. (McLAREN, 1997, p. 202).

O currículo nesse contexto é um instrumento em que constam a epistemologia, os conjuntos de saberes científicos, construídos ao longo da história humana, contudo, não é qualquer conhecimento que são considerados legitimados e validados.

Desse modo, as modificações no currículo significam rupturas nas estruturas de poder que podem ser observadas em alguns momentos na história da educação brasileira. A pesquisadora Lucilene Aparecida Soares (2014) organizou e sistematizou um quadro com as Leis Orgânicas de algumas regiões brasileiras anteriores à 10.639/2003, que incluíram o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos seus currículos da Educação Básica. Fundamentado em Hédio Silva Junior (2010) e Santos (2005), são esses:

- Lei 05/10/1989 - Constituição no Estado da Bahia;
- Lei Orgânica 1990 - Belo Horizonte;
- Lei nº 63.889 de 1991 - Porto Alegre;
- Lei 7.685 de 1994 - Belém;
- Lei 2.221 de 1994 - Aracaju;
- Lei 11.973 de 1996 - São Paulo;
- Lei 1.187 de 1996 - Brasília;
- Lei 2.939 de 1998 - Teresina.

Essas são algumas das regiões brasileiras que implantaram leis que incluem o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares antes da Lei 10.639 de 2003. A mudança ocorrida nessas regiões possivelmente exigiu dos legisladores um

movimento de atenção às demandas sociais. Soares (2014) aponta que os movimentos sociais têm realizado um papel fundamental na concretização dessas políticas instituídas, pois são essas instituições que fazem o papel de fiscalizador dos direitos sociais e pressionam os governos nas três esferas (municipal, estadual e federal), exigindo que o poder público cumpra com seu papel de executar as políticas públicas.

Ao analisar o *locus* de estudo dessa pesquisa, o município são-joseense, se observou que não houve legislação específica, além da LDB, nos mesmos moldes que as regiões apresentadas anteriormente, que tenha promovido alterações no currículo das escolas municipais no que se refere à história e cultura africana e afro-brasileira e indígena. Contudo, houve um convênio entre a Secretaria de Cultura do município e o Centro de Estudos da Cultura Afro-brasileira (CECAB), instituição que participou do Edital de Seleção de Pontos de Cultura do município nº 1 de 30 de novembro de 2010, Convênio nº 732899/2010 (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2011) por intermédio do Ministério da Cultura. O convênio consistia na criação do projeto “Capoeira Arte”.

Ocorreram três eventos sobre capoeira na cidade. O primeiro foi o IX Encontro Internacional de Capoeira “Deixa o Menino Jogar” em 29 de outubro de 2015. Dia 23 de novembro do mesmo ano, no festival de Cultura de São José dos Pinhais, o Grupo de Capoeira da escola de cultura se apresentou no evento e a outra foi o Festival Infantil de Capoeira em maio de 2016.

FIGURA 12 - FESTIVAL INFANTIL DE CAPOEIRA EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS



FONTE: Prefeitura de São Jose dos Pinhais (2016)

Tal empreendimento pode ter influenciado de alguma maneira as questões sobre o tema na formação docente e, conseqüentemente, nas escolas, sobretudo, na disciplina de Educação Física, pois a capoeira foi uma das atividades desenvolvidas como conteúdo dessa disciplina. No entanto, não foi encontrada qualquer intervenção direta dessa Secretaria. A relação, o convênio foi direto com a Secretaria de Cultura do município.

Para aprofundarmos mais sobre o currículo, no próximo tópico serão apresentadas as matrizes dos currículos de cada disciplina que contempla a EREER. Serão abordadas as especificidades de cada disciplina, os eixos de conteúdos e os conteúdos propriamente ditos. A análise se concentra, sobretudo, nas disciplinas de Matemática, História, Ensino Religioso, Artes e Educação Física.

4.4 Disciplinas

As disciplinas atualmente existentes no currículo da SEMED são: História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Artes, Ensino Religioso, Educação Física, Ciências e Literatura que, como já mencionamos anteriormente, não apresenta uma diretriz curricular. Entretanto, é uma disciplina ofertada nas escolas do município e trouxe elementos da cultura africana e indígena para serem trabalhados nos encontros de formação continuada.

O que se observou no currículo do município é que as disciplinas que têm maior quantidade de conteúdos relativos a EREER são: História, Ensino Religioso, Artes e Matemática. As disciplinas que não apresentam conteúdo são Geografia, Ciências e Língua Portuguesa. Já a disciplina de Educação Física traz conteúdos correlacionados à EREER e desenvolveu trabalhos nessa perspectiva, ainda que não tenha conteúdo específico.

Para melhor entendimento, antes de darmos início à análise das disciplinas, apresentamos um quadro (9) sistematizando as áreas e os conteúdos da EREER contemplados no currículo. Segue:

QUADRO 9 – DISCIPLINAS

Disciplina	Ano	Bimestre				Conteúdo específico EREER
		1º	2º	3º	4º	
Matemática	5	X				Sistema numérico: história dos números – Egípcios, maias, romanos e indo-arábico.
História	1	X				As famílias não são todas iguais.
	2	X				Origem do nome e sobrenome da família, de descendência étnica e migratória.
	3		X			Famílias afrodescendentes e indígenas.

	4	X		X	<p>Trabalho na formação do município Os primeiros habitantes (indígenas). A escravização dos indígenas.</p> <p>Povos indígenas Grupos indígenas no Paraná (ontem e hoje). Grupos indígenas no município (ontem e hoje). O encontro dos indígenas com os portugueses.</p> <p>Grupos étnicos Modo de viver e pensar dos diferentes grupos indígenas do Paraná e de São José dos Pinhais. O indígena visto pelos europeus.</p> <p>Trabalho na formação do município Trabalho escravo. Luta pelo fim do trabalho escravo.</p> <p>Sociedade. O negro na sociedade paranaense (ontem e hoje).</p>
	5	X		X	<p>Conceito e importância do trabalho (ontem e hoje):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho na História do Brasil. • Nas comunidades indígenas. <p>Sociedade brasileira:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os antepassados dos indígenas. • Índio brasileiro. • Comunidades indígenas hoje. • A chegada dos europeus. <p>Manifestações da cultura indígena:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de expressão artística do índio brasileiro (danças, pinturas e lendas). • Instrumentos de trabalho, de guerra e músicas. • Manifestações religiosas. <p>O papel do homem e da mulher:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Brasil em outros tempos (índios). <p>Trabalho Conceito e importância do trabalho do negro (ontem e hoje). Trabalho nas comunidades negras. Trabalho escravo.</p> <p>Sociedade brasileira. Escravo africano. Tráfico negreiro. A vida de escravo. Resistência (movimentos sociais/quilombos). Abolição. Discriminação e preconceito. O negro hoje.</p> <p>Manifestações da cultura africana O negro na África (modo de viver e pensar). O negro no Brasil (imposições da cultura portuguesa). Resistência e tradições mantidas. Ritmo, arte, poesia, alimentação. Manifestações religiosas. O papel do homem e da mulher negra ontem e hoje.</p>
Ens. Religioso	1	X			Eu; Eu reconheço a existência do outro e as pessoas são diferentes - Identifica as diferenças físicas das pessoas.
	2	X			Eu e os outros somos nós. (Comunidade)
	3	X			Cada pessoa tem seu jeito de ser e acreditar. Eu e o Mundo. História de vida do aluno (Linha do Tempo). Eu e a Humanidade.
	4	X			A valorização de si mesmo e do outro. As religiões indígenas, do negro, do branco e do

						oriental na cultura brasileira.
	5	X				A diversidade humana (as raças, as etnias...)
Artes	2		X	X		Música africana / Arte africana
	3			X		Música africana / Arte africana
	4	X		X		Música africana / Arte africana
	5	X		X		Música africana / Arte africana
Educação física	1	X				Jogos motores - Respeitam as diferenças individuais de desempenho nos diferentes tipos de jogos.
	2	X	X			Jogos motores - Respeitam as diferenças individuais de desempenho nos diferentes tipos de jogos.
	3		X			Dança - Participa de danças pertencentes a manifestações populares e folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano.
	4				X	Dança popular
	5		X	X	X	Dança - Valoriza as danças enquanto expressões da cultura. Dança folclórica – Manifestações populares e folclóricas. Dança popular

FONTE: Elaboração da Autora (2017)

O quadro 9 foi organizado por disciplina, ano, bimestre e conteúdos sobre ERER. A primeira disciplina a ser abordada é a disciplina de Matemática, na sequência, História, Ensino Religioso, Artes e Educação Física.

4.4.1 Disciplina de Matemática

O currículo de Matemática está dividido em três eixos no 5º ano: números, geometria, medidas e linguagem da informação. Somente há conteúdo específico da ERER no 1º bimestre, no eixo Números, no conteúdo, Sistemas de Numeração: história dos números “egípcio, maia, romano e indo-arábico”. (SEMED, 2015, p. 162).

Esse conteúdo pode ser entendido como um aspecto da contribuição dessas culturas antigas. O critério de avaliação “Reconhece a influência do Sistema de Numeração Egípcio, Maia, Romano e Indo-Arábico como forma de registro e quantificação”. (SEMED, 2015, p. 162).

Nos meios acadêmicos se discutem as possibilidades para a metodologia e didática do ensino nas diversas áreas de conhecimento e as DCNs-ERER apontam a Etnomatemática como um caminho para o ensino afirmando haver: “em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática”. (DCNs-ERER, 2004, p. 23).

A análise e conceito desse termo, Etnomatemática, inicialmente foram desenvolvidos

por Ubiratan D'Ambrosio (ESQUINCALHA, 2004), que consiste na inter-relação entre culturas, sociedades e nos diferentes povos e suas contribuições para o que hoje se conhece sobre matemática. O pesquisador Ubiratan D'Ambrosio (UNIVESP, 2013) afirma que “a história que nós fazemos, a história que se faz no mundo ocidental, (é) a história do mundo ocidental olhando para os outros países por fora. É o que o ocidental quer ver no outro país”. Para o estudioso, a história está intrinsicamente ligada aos conceitos matemáticos. Ao observar um grupo indígena, por exemplo, se analisa como esse grupo se organiza no seu fazer diário, como distribui os espaços de tempo e esses aspectos estão relacionados aos saberes matemáticos. Para D'Ambrosio, a etnomatemática procura entender essas relações.

Para Andréa Thees (2010), não existe uma única matemática, mas vários pontos de vista que se apresentam nas diversas culturas sobre a educação matemática e a possibilidade do ensino da Etnomatemática se apresenta como uma quebra na unicidade e universalidade da matemática. Desse modo, ao considerarmos os elementos da etnomatemática, é possível conceber uma maneira de trabalhar com os conteúdos sob a ótica de matrizes africanas e indígenas na educação matemática, em todas as dimensões do currículo. Está é uma área que, no geral, não indica nos conteúdos a existência das contribuições. E esse fato foi o que se observou no currículo da SEMED. Exceto nesse único momento que se trata da contribuição das civilizações antigas no Sistema de Numeração nas civilizações egípcias, maia, romana e indo-árábica.

Outra dimensão acerca desse arranjo é que, por muitos anos na escolarização, a contribuição dos povos africanos e indígenas relacionava-se ao ensino escolar de uma forma artificial e subliminar e essa perspectiva da Etnomatemática possibilita uma metodologia de ensino. Desse modo, esse é um conteúdo que no currículo se apresenta de uma forma genérica e diluída em apenas um item dele.

A reflexão sobre a etnomatemática apresenta uma possibilidade de estabelecer relações e entendimento entre a cultura e o saber científico nas diferentes culturas, sobretudo, lança uma visão sobre as civilizações antigas (africanas, indígenas, europeias e asiáticas) das quais herdamos nosso conhecimento científico.

Contudo, essa percepção, por vezes, é desqualificada por conta do eurocentrismo e racismo presentes nas sociedades atuais, pois como imaginar que um africano, indígena ou aborígene tenham produzido algum conhecimento? O pesquisador Henrique Cunha Júnior (2010), em sua trajetória acadêmica, ouviu de seu professor de filosofia que o único povo a produzir um conhecimento filosófico sobre as coisas do mundo foram os gregos sendo, desse modo, os únicos a desenvolverem o raciocínio científico. Ideia presente entre muitos autores,

como nos apresenta Towa.

Os filósofos europeus formularam o silogismo do racismo, fundamento ideológico do imperialismo europeu. O silogismo do racismo pode se enunciar assim:
O homem é um ser essencialmente pensante, racional.
Ora, o negro é incapaz de pensamento e raciocínio. Ele não tem filosofia, aos olhos do filósofo europeu, manifestação mais brilhante e mais alta da razão humana, negá-la, aos negros não passa de uma especificação dada à premissa menor do silogismo racista e imperialista. (TOWA, 2015, p. 27).

Esse paradigma de pensamento foi o axioma, ao longo da história ocidental nesses 500 anos, para justificar a dominação e a colonização dos povos africanos, nativos americanos, aborígenes australianos e indianos, como já foi mencionado anteriormente. Contudo, ao se afirmar que somente gregos produziram filosofia, desqualifica-se qualquer possibilidade de outros povos conceberem pensamento científico. Na contramão dessa ideologia revestida de cientificidade, estão os estudos que apontam que cada cultura e povo tem sua maneira de produzir conhecimento científico. A história evolutiva humana se efetivou justamente por conta do próprio pensamento científico e raciocínio lógico, na medida em que a necessidade de sobrevivência e demandas dos primeiros seres humanos foram surgindo. Com relação à filosofia, o estudioso Marcien Towa afirma que:

Admitir a multiplicidade das filosofias é aceitar a possibilidade de uma filosofia africana particular. Circunscrever, delimitar no seio da cultura em geral, o domínio particular da filosofia, opondo-se ao do mito e distinguindo-o da ciência e dos outros componentes da cultura, equivale a deixar entender que a possibilidade de uma filosofia africana é condicional. (TOWA, 2015, p. 25).

Outras ramificações da ciência como etnociência, etnomatemática e os estudos culturais têm entendido de semelhante forma que toda e qualquer cultura ao longo da história humana, seja no passado ou no presente, produziu e produz ciência. Cada povo estabeleceu sua maneira de comunicar-se e de conhecimento, seja no pensamento matemático ou linguístico, por meio de símbolos próprios para designar os significados das coisas, contação numérica e sua quantidade, por exemplo.

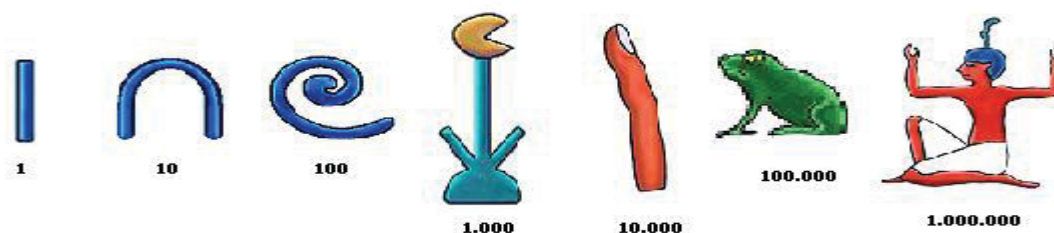
Com os africanos, de modo geral, não foi diferente. Um exemplo clássico é o antigo Egito que foi uma nação poderosa e grandiosa na Antiguidade, localizada no Norte do continente africano, embora, por muito tempo, tenha sido tratado nas escolas como um país fora da África. Alunas/os e até professoras/es não tinham conhecimento sobre a localização geográfica do Egito, devido ao currículo eurocêntrico. O cinema norte-americano e outras mídias também colaboraram e induziram a representações errôneas sobre o povo egípcio. Um

exemplo é o da famosa rainha Cleópatra, sua representação midiática é a de uma mulher branca e extremamente sexualizada. Contudo, a rainha era uma mulher negra⁵⁰, isso foi o que os estudos arqueológicos constataram (BBC, 2009). Era, sobretudo, uma mulher muito culta, astuta, falava várias línguas e tinha conhecimento sobre a filosofia, astronomia e outras ciências.

O povo egípcio contribuiu e deixou um legado enorme não somente no continente africano, mas para a humanidade. “O legado material compreende o artesanato e as ciências (geometria, astronomia, química), a matemática aplicada, a medicina, a cirurgia e as produções artísticas; o cultural abrange a religião, a literatura e as teorias filosóficas” (SILVERIO, 2013, p. 173).

Na matriz curricular da disciplina de Matemática do município, somente o 5º ano do EF é contemplado pelo conteúdo que pode ser considerado como educação das relações étnico-raciais, justamente por trazer elementos da cultura africana e indígena. O conteúdo do currículo traz o Sistema Numérico, no eixo Números e contempla o estudo de quatro grandes civilizações antigas e história dos números desses povos “egípcio, maia, romano e indo-arábico”. (SEMED, 2015, p. 162). Com a descoberta de dois papiros matemáticos do Médio Império (2000 a 1750 a.C.), o de Moscou e o Rhind, (UNESCO), descobriu-se também que o método egípcio do sistema de numeração era decimal e se definia com a repetição dos símbolos numéricos nas unidades (1), dezenas (10), centenas (100) e milhares (1000) até que se atingisse o número desejado. O sistema numérico se define como sendo sete números de referência 1, 10, 100, 1.000, 10.000, 100.000 e 1.000.000.

FIGURA 5 SISTEMA NUMÉRICO EGÍPCIO – SÍMBOLOS



FONTE: MORAES (2008)⁵¹.

Contudo, no caso do povo egípcio mais especificamente, a contribuição ultrapassa o tema histórico dos números, sendo uma matemática aplicada em diversas dimensões da vida.

⁵⁰ Ver mais em <http://www.ceert.org.br>: “Quatro pessoas que eram negras e que a história representa como brancas” e em <http://www.bbc>: “Cleópatra 'era descendente de africanos”.

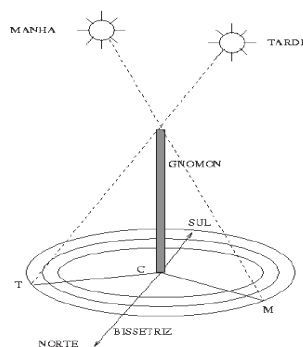
⁵¹ Ver em MORAES (2008).

No urbanismo, por exemplo, estudos apontam que no reinado de Sesostri II, na cidade Kahum, foram realizadas edificações com dimensões retangulares permitindo que se tivesse a cidade ao centro com muros ao seu redor. Isso demonstra que havia um planejamento urbanístico já nessa época e que também implicam noções matemáticas.

As pirâmides construídas há muitos anos resistem ao tempo, pois levam em conta fatores climáticos e ambientais, aspectos que dependem de uma matemática aplicada muito bem elaborada, algo que Valter Silvério apontou que “jamais teriam conseguido alcançar tal grau de perfeição sem um mínimo de aptidão matemática” (SILVERIO, 2013, p. 177). Na Química, composições e reações químicas auxiliam a Medicina nas mumificações e dissecações de cadáveres, demonstrando, assim, um grande conhecimento sobre química orgânica e cirurgias, na Matemática não é diferente, é possível circunscrever três partes dessa ciência na cultura egípcia: a “aritmética, a álgebra e a geometria”. (SILVERIO, 2013, p. 177).

Cunha (2010) afirma que descobertas importantes foram realizadas. O cálculo denominado como Teorema de Pitágoras foi demonstrado e realizado na África e na China no mesmo período histórico. O conhecimento matemático africano foi aplicado no “transporte, assentamentos de enormes blocos de pedra utilizados em seus projetos arquitetônicos”. Na medição do tempo, há a clepsidra, um relógio de água, uma engenhosidade que movia a água e era controlada pela gravidade. Outro instrumento tecnológico foi o *gnomon*, como veremos a seguir, que era nada mais que uma vara graduada utilizada para medir o tempo da irrigação que necessitava ser feita de forma igual.

FIGURA 13 - GNOMON FORMA DIDÁTICA



FONTE: <http://www.if.ufrgs.br> (2017)

FIGURA 14 - GNOMON OU OBELISCO (RELÓGIO DO SOL)



FONTE: (CHAFFE, 2008)

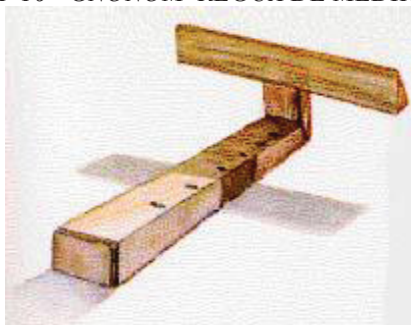
FIGURA 15 - CLEPSIDRAS



FONTE: CARDOSO (2013).

Outro modelo tecnológico usado na antiguidade egípcia foi o relógio solar considerado um dos relógios solares mais antigos do mundo, que é uma régua numérica em formato de T (CHAFFE, 2008) que marcava as horas do dia a partir da sombra refletida na pedra como se observa na figura 16.

FIGURA 16 - GNONOM RÉGUA DE MEDIR TEMPO



FONTE: CHAFFE (2008)

As determinações dos dias em 365 no ano era um dos mais bens precisos da Antiguidade (UNESCO, p. 177), como também as estações do ano, fases da lua, e os

calendários lunar e religioso. Desse modo, a contribuição desse povo é vasta. Dificilmente se pode inferir que não houve contribuição dos povos africanos para a cultura moderna. Toda a expressão cultural e científica desse povo é um legado. Contudo, muitos das/os alunas/os saem da Educação Básica sem saber que o Egito fica na África, por exemplo, ainda mais sem saber a incomensurável herança, o desenvolvimento científico e tecnológico que primeiramente foram as bases para a Era Moderna.

Nesse caso, evidencia-se a importância do currículo. Os currículos, de modo geral, têm avançado em alguns aspectos, como é o caso da grade curricular do município de São José dos Pinhais que trata especificamente da história numérica egípcia, pois há muito que se descobrir sobre as civilizações antigas, que não se resumem a um item, que contribuíram para a humanidade. Entretanto, com base nas entrevistas, foi possível observar que a formação continuada para o ensino de Matemática no município esteve vinculada à formação do PNAIC.

O município aderiu ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e em fevereiro de 2014 abriu edital de inscrições para formação em alfabetização matemática. Os profissionais aptos eram os que estivessem atuando no ciclo de alfabetização do EF nos três primeiros anos de escolarização, 1º, 2º e 3º anos. Foram abertas 20 turmas com 25 pessoas cada uma. As aulas aconteciam no período da noite, das 18h às 22h e, nos sábados, as reuniões eram pela manhã, das 8h às 12h. A ação no formato presencial e a distância estava distribuída em 160 horas, sendo 40 horas dedicadas para o ensino de Língua Portuguesa e 120 horas para o ensino da Matemática.

O PNAIC está alicerçado no Artigo 210 de Constituição Federal, na LDB, Diretrizes de Formação Continuada de Professores e na experiência do Pró-Letramento, criado em 2012 e regulamentado na Lei 12.801/2013 que dispõe sobre os recursos financeiros para a implantação do Pacto.

Segundo a coordenadora Luiza Mahin (Coordenadora da área de Matemática) do PNAIC, a adesão ao Pacto pelo município se deu depois de uma reunião em Brasília quando os representantes do município da SEMED participaram e se comprometeram a implantar a política.

Então em 2013 houve uma reunião em Brasília que alguns representantes da secretaria de educação que atuavam aqui participaram dessa reunião e assinaram um termo de adesão aonde São José dos Pinhais se comprometeu também a implantar esse programa pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Pnaic no município. A partir de então com adesão desse programa muitas ações tiveram que acontecer principalmente na divulgação desse curso para os professores no ciclo de

alfabetização, no ciclo do primeiro ao terceiro ano e como se daria essa organização. Então, foram separados várias turmas de professores alfabetizadores. Foram também feito, aberto edital para que os professores e os pedagogos pudessem participar como orientadores de estudos. Aí também organizada a questão dos materiais que eram do MEC para serem distribuídos para os professores e também organizar nas questões dos encontros para cada turma para escolher os professores. Então a partir daí os orientadores receberão formação pela Universidade Federal. Então, também foram liberados das suas funções professores o pedagogo durante uma semana e iam até a universidade recebeu essa capacitação. Todo o trabalho dos materiais no programa também tinha uma incumbência de passar aos professores durante os encontros nos municípios. (Luisa Mahin - Coordenadora de Matemática - Entrevista concedida 11/10/2016).

As/os profissionais foram as/os orientadoras/es de estudo, passaram por formações na UFPR e depois replicaram para a rede. O programa que duraria dois anos inicialmente, alfabetização, linguagem e matemática, durou mais tempo, por conta do déficit de aprendizagem no Brasil como afirmou Luiza Mahin (2016). Com relação à diversidade no material do Pnaic, a diversidade cultural aparece nos textos de 2015, justamente no tema etnomatemática que expressa a questão da diversidade cultural.

Segunda a chefe de departamento, Felipa Maria Aranha, as formações são dadas pelos próprios coordenadores, no entanto, salienta que não havia a possibilidade de realizar a formação com todas/os as/os professoras/es. Então, ficou dividida em dois grupos: “Nós, quando eu, digo os coordenadores de área e aí foi dado formação de todas as áreas do conhecimento para os professores do terceiro ano quarto e quinto. O primeiro e o segundo nós deixamos por conta da formação do Pnaic.” (Felipa Diretora e Chefe de departamento EF- Entrevista concedida - 08/12/2016). Desse modo, o Pnaic desenvolveu um papel importante na formação continuada do município. Foi um potencializador nas avaliações e tem apresentado aspecto importante, aumentou as aprovações e IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Segundo o MEC, desde 2013, 5.570 municípios aderiram ao Pnaic, formando desde então mais de 58 mil orientadores de estudos e mais de 1 milhão de professores alfabetizadores.

QUADRO 10 – PNAIC

Professores alfabetizadores		Orientadores de estudos		Municípios que aderiram	
2013	– 281.725	2013	– 15.953	2013	– 5.276
2014	– 267.375	2014	– 15.146	2014	– 5.489
2015	– 235.983	2015	– 14.691	2015	– 5.222
2016	– 226.808	2016	– 13.198	2016	– 5.360

FONTE: MEC (2017)

Essa política inicialmente passou por uma série de críticas, sobretudo, por estipular

uma faixa etária para a alfabetização, até terceiro ano do EF, ou seja, com oito (8) anos de idade, toda criança deve estar alfabetizada. Algo que especialistas e estudiosos da área criticaram afirmando que poderia causar formas de exclusão e discriminação, pois o processo de alfabetização não é mecânico e sim um processo individual de cada criança, e cada criança tem um tempo específico para aquisição da linguagem e escrita.

As instituições de ensino superior que são responsáveis pela formação das/os formadoras/es, no caso, as universidades públicas, têm se mostrado interessadas na política, sobretudo, porque têm descoberto que tal política para a formação continuada das/os professoras/es, Pnaic, têm se caracterizado como uma oportunidade para as/os professoras/es se aperfeiçoarem no fazer pedagógico em sala de aula. Tem também oferecido ferramenta para se construir um perfil sobre as crianças em idade escolar nessa etapa da Educação Básica. Tal perspectiva é apontada por um dos órgãos mais importantes no que se refere à pesquisa em educação no país, reunindo todos os anos, seja no evento regional, seja no nacional, milhares de pesquisadores da área da educação, que é a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que destaca alguns aspectos positivos dessa política.

- Uma formação qualificada para os professores;
- O envolvimento de entes federados no processo;
- Não há uma obrigatoriedade do uso exclusivo do material didático específico, sendo que isso oferece maior autonomia as/os professoras/os;
- As secretarias de educação podem adquirir materiais, jogos, livros, revistas e jornais. O MEC colabora com a disponibilidade dos livros didáticos e livros de literatura e outros materiais;
- Programas de aquisição de livros didáticos de qualidade e que são discutidos nas formações ajudando a potencializar o uso;
- As universidades responsáveis pela formação dos orientadores atuam juntas nos seminários periódicos para refletir acerca do trabalho desenvolvido;
- A experiência tem se constituído como instrumento para desenvolver pesquisas sobre o Pnaic;
- A aquisição de dados sobre a situação das crianças aos 8 anos de idade;
- Instauração da avaliação ANA que possibilita compreender os processos.

A entidade sinaliza todos esses pontos como positivos e ainda ressalta que:

Nunca houve, na história da educação brasileira, uma ação com tamanha abrangência e tão fortemente voltada para o fazer pedagógico do professor. Desse modo, podemos apontar um primeiro aspecto positivo: a garantia do direito à formação continuada a todos os professores alfabetizadores, tendo como referência a realidade da sala de aula. (ANPED, 2015).

No que se refere à educação das relações étnico-raciais, será necessário um maior aprofundamento sobre esse aspecto e avaliação dos materiais utilizados nessa política algo que, para esse estudo, é inviável, mas é uma possibilidade de estudo que agrega conhecimento no campo, sobretudo, por ser uma política importante pós lei 10.639/2003 e 11.645/2008.

4.4.2 Disciplina de História

O currículo de História é dividido em três eixos de conteúdo: trabalho, sociedade e cultura do 1º ao 5º ano e os conteúdos que contemplam a história e cultura afro-brasileira e africana estão presentes em todos os anos.

Os conteúdos do 1º ano, o único eixo que traz elementos que possibilitam trabalho com ERER é o eixo Sociedade que tem uma perspectiva filosófica. Os conteúdos são “Eu sou assim”, “A história do meu nome” e “Meus dados pessoais”. A identidade é uma questão complexa, pois se forma a partir das relações da pessoa com o mundo e vice-versa (ANDRÉ, 2008). E quando se trata da identidade negra a complexidade pode se tornar ainda maior e mais densa (ANDRÉ, 2008; FANON, 2008; SANTOS, 1983; CARONE; BENTO, 2008), como já foi mencionado anteriormente. Contudo, esse conteúdo pode ser abordado na sala de modo que as crianças negras se sintam contempladas e valorizadas. Existem vários materiais de qualidade com relatos e discussões de práticas pedagógicas para ERER que valorizam as diferenças étnico-raciais e tratam temas como: ancestralidade (família) e valorização da identidade da criança negra. Um exemplo é o material produzido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), "Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial" (2012). O material apresenta formas de trabalho, metodologias e didáticas. É um apoio às professoras/os e educadoras/es. As intervenções educativas trazidas como arquétipo reúnem resultados de pesquisas que vêm sendo realizadas ao longo dos anos na área da infância⁵², ou seja, é um acúmulo de saberes produzidos que oferece ferramentas para se

⁵² Para esse estudo estamos compreendendo a infância e o brincar para além das fronteiras de Educação Infantil e ensino fundamental, ou seja, sem delimitar as etapas, já que uma criança de cinco anos de idade que entra no EF não deixou de ser criança.

refletir e efetivar a EREER nas instituições de ensino.

Outro aspecto presente nessa produção é que as práticas educativas estão baseadas no brincar. Algo que está intrínseco na dinâmica do trabalho com a criança. A ludicidade é uma forma possível para abordagem de temas como discriminação racial e racismo. É o que a pesquisadora Heloisa Pires Lima (2010) ressalta.

O brincar é um aliado importante para o processo de conhecimento e de organização afetiva da criança. Brincar é uma oportunidade de apreender a vida. A/o educadora/educador (grifo nosso) pode dimensionar a riqueza desses momentos como um jogo que pode levar à superação ou manutenção de preconceitos, principalmente quando associados à identidade negra. Se toda criança descobrir prazer nesse relacionamento, esta será uma base sensível para futuros caminhos de volta ao mesmo. (LIMA, p. 90)

O brincar envolve jogos e brincadeiras. É nos momentos de recreação e brincadeiras que as crianças expressam as "verdades" que conhecem sobre o mundo ao seu redor. Muitas vezes, é nesses momentos que se efetiva o preterimento da criança negra por outras crianças. A/o professora/professor atento percebe as situações e pode inserir em brincadeiras que possibilitem uma relação mais dinâmica e saudável entre as crianças. Por exemplo, encenação teatral trazendo elemento da cultura negra. Outra possibilidade é a literatura. As publicações de literatura infantil e infanto-juvenil que abordam a cultura africana e afro-brasileira são vastas. São acessíveis, pois estão em todas as instituições educacionais públicas via Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) (ARAÚJO, 2015).

Há também no currículo do 1º ano elementos que estabelecem relação com a localização espacial, social, temporal e geográfica nas relações sociais e familiares às quais a criança está exposta nessa fase da vida escolar, por exemplo, “A função e a posição de cada membro da família”, “Orientar-se e atuar nos espaços cotidianos e nas suas vivências habituais de tempo”, “Aprender a forma e a função do calendário”, “O lazer em família na atualidade, em outros tempos e lugares”, “As famílias não são todas iguais”.

Os 3º e 4º bimestres já estabelecem relações com e sobre as famílias, a criança e os espaços sociais que são frequentados por ela. A escola e a casa, as pessoas que frequentam esses espaços, a estrutura física dos espaços. “A necessidade das habitações”, “Percepção dos diferentes tipos de casas, hoje e em outros tempos e lugares”, “As casas não são iguais”, “Respeito e ajuda mútua”, “Direitos e deveres do aluno”, esses são os conteúdos.

O currículo do 1º ano, de modo geral, não traz conteúdo específico sobre EREER, porém os conteúdos apresentam temas possíveis para serem tratados na/sobre a história e cultura afro-brasileira e africana e indígena. E as diretrizes apontam essa possibilidade para as

e os professores.

A estrutura curricular do município começa a apresentar uma preocupação com os conteúdos mais formais que pode estar relacionada ao fato de que em todos os anos (2º ao 5º anos) acontece a reprovação, porém no 1º ano ela só acontece em caso de excesso de faltas, não por conta de aprendizagem de conteúdo.

A avaliação é realizada por Parecer Descritivo dos alunos e alunas nessa primeira etapa. No 1º ano, é realizado bimestralmente o Parecer que avalia o desenvolvimento cognitivo, motor e a aprendizagem da criança dentro de cada disciplina do currículo. Não há reprovação, não há boletim com notas.

No 2º ano, os conteúdos estão organizados em três eixos: Trabalho (construção da identidade), Sociedade (quem sou eu) e Cultura (como eu era e como eu sou) e ainda estão numa perspectiva filosófica, autoconhecimento e organização sócio espacial, assim como no currículo do 1º ano. Os conteúdos estão no eixo sociedade “Eu tenho uma história; Origem do nome e sobrenome da família; de descendência étnica e migratória; Árvore genealógica”. (SEMED, 2015, p. 55).

No 3º ano, os conteúdos começam a ter uma complexidade maior nos três eixos (trabalho, sociedade e cultura). No 2º bimestre no eixo Trabalho, no conteúdo “Homem e mulher: Atividades de trabalho desenvolvidas pelas diferentes etnias, hoje e em outros tempos” (SEMED, 2015, p. 59). No eixo Sociedade, no conteúdo “Família e outros grupos sociais: Famílias afrodescendentes e indígenas”.

Já no 4º ano, no 1º bimestre nos três eixos de conteúdo, aparecem os conteúdos de ERER. No eixo Trabalho aparecem os conteúdos na formação do município. No eixo Sociedade, povos indígenas e no eixo Cultura, grupos étnicos. Esses conteúdos estão contemplando e tratando dos primeiros indígenas no município de São José dos Pinhais e da escravização indígena, também no município. No segundo bimestre, os três eixos trabalhados contemplam mais aspectos gerais do município, tais como: atividades produtivas e também a colonização dos portugueses.

Há um aspecto interessante no eixo Cultura que tem como título "homem e mulher". Nesse eixo, que trata da questão de gênero, a/o professora/professor pode destacar o papel do homem e da mulher na formação do município, na arte, na memória e nas ações sociais. É uma abordagem mais flexível e permite discutir as múltiplas possibilidades de ações humanas sem fixarmos em papéis definitivos a partir do gênero contribuindo para desmistificar a existência de papéis exclusivos de homens e de mulheres no exercício das diferentes profissões. Há também a possibilidade de discutir a perspectiva de orientação sexual. É um

conteúdo que abre muitas frentes de reflexões para as/os profissionais da escola, já que é uma discussão necessária visto que a educação deve constituir-se como possibilidade concreta de aprendizagem de respeito ao outro e de rompimento de preconceitos e discriminações. Não desconsideramos que tais temas causam polêmica e estamos vivendo um grande enfrentamento na disputa curricular sobre ele.

Por exemplo, em 2012 o MEC propôs e financiou um material educativo sobre a superação da discriminação contra homossexuais ou “Kit educativo anti-homofobia”⁵³ que tinha relação com o “Projeto escola sem homofobia”. A proposta do projeto era “contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” (MELLO, FREITAS, PEDROSA, BRITO, 2012). No entanto, o material que seria distribuído nas escolas e utilizado nas formações continuadas de professoras/es foi suspenso pelo governo federal, ainda que instituições respeitadas que discutem e pesquisam o tema tenham se manifestado favoráveis ao material pela sua qualidade e importância para a luta contra a homofobia nas escolas. Algumas entidades, grupos sociais e parlamentares da bancada religiosa contrários ao material protestaram e o governo recuou, vetando a sua distribuição.

De lá para cá o conservadorismo que apela para a educação como espaço de manutenção de preconceitos discriminações, especialmente, relacionado à questão das sexualidades e da difusão de concepções de cunho marxista vem crescendo e tem sua maior representação no movimento chamado Escola Sem Partido que de fato é a disseminação de uma concepção extremamente ideologizada, no campo do pensamento conservador tanto no âmbito político quanto educacional.

Em abril de 2017, foi retirado também o assunto da pauta da Base Nacional Comum pelo governo federal, ou seja, existe uma resistência em discutir a heteronormatividade⁵⁴. A Escola sem Partido, manifesta-se totalmente contrária ao que se denomina “ideologia de gênero”. O fato é que homofobia mata milhares de jovens e adultos todos os dias no Brasil. Em 2016, morreram 343⁵⁵ pessoas vítimas deste crime. Ao discutir a diversidade sexual e de gê-

⁵³ Esse material foi financiado pelo MEC e executado em parceria com as ONGs Pathfinder do Brasil; Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva; e ECOS – Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana (São Paulo); bem como com o apoio da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e da Global Alliance for LGBT Education (GALE)” (MELLO, FREITAS, PEDROSA, BRITO, 2012, p. 119).

⁵⁴ O conceito de heteronormatividade como “a regulação do sexo, do gênero, do desejo e das práticas sexuais nas categorias binárias masculino e feminino, distintas, complementares e hierarquizadas”. (LEITE, 2011, p. 14)

⁵⁵ Somente neste ano de 2017 até junho morreram 117 pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, transexuais e transgêneros (LGBTs). Fonte: Jornal Folha de São Paulo – publicado em 17/05/2017. O título da reportagem é

nero nas escolas, possibilita-se desde cedo que crianças, adolescentes e jovens se aproximem do tema de forma mais crítica e aprendam a respeitar a diferença como parte constitutiva da humanidade.

No 3º bimestre, o currículo trata também, nos eixos Trabalho e Sociedade, de conteúdos específicos sobre a população negra. Destacou-se na formação do município “trabalho escravo” e “luta pelo fim do trabalho escravo”. No eixo Sociedade, o conteúdo é “o negro na sociedade paranaense (ontem e hoje)”. Nesse mesmo eixo, também há conteúdo sobre as “Colônias de povoamento no estado e no município com relação aos povos europeus: poloneses, ucranianos, alemães, italianos e outros”.

A grade curricular do 4º ano contempla as três matrizes de formação do Brasil: indígena, negra e branca de modo geral. A perspectiva dos conteúdos do 4º ano está restrita nos 3 eixos a temas relativos ao município, diferentemente do 5º ano em que os conteúdos abordados apresentam uma perspectiva não mais local, mas nacional. No 1º bimestre os temas são: Trabalho: conceito e importância do trabalho ontem e hoje; Sociedade brasileira e Cultura: manifestações de cultura indígena e o papel do homem e da mulher”. O 2º bimestre apresenta uma perspectiva de trabalho sobre a colonização portuguesa tratando da importância dos Bandeirantes, do tropeirismo, da cana-de-açúcar. Já no eixo Cultura apresentam-se as cidades históricas brasileiras construídas no período colonial.

O 3º bimestre trata especificamente da Comunidade Negra ou da população negra no Brasil. Então no eixo Trabalho, por exemplo, aborda-se o trabalho nas comunidades e o trabalho “escravo”. No eixo Sociedade, trata-se do “escravo” africano, tráfico negreiro, vida do “escravo”, abolição, discriminação e preconceito e o negro hoje. No eixo Cultura, há uma referência sobre as manifestações da cultura africana, o negro no Brasil, resistência e tradições mantidas, ritmo e arte. Menciona também as manifestações religiosas e o papel do homem e da mulher negra ontem e hoje. O 4º bimestre, nos três eixos contempla, o tema da imigração no Brasil e as influências nas relações de trabalho. No eixo Cultura, é indicado o estudo das manifestações culturais e contribuições dos imigrantes. As festas e as expressões artísticas na literatura e na arquitetura. Também se destacam a alimentação e os costumes religiosos. Outro aspecto importante é a questão do papel do homem e da mulher imigrantes que igualmente aparecem nesse eixo.

“Brasil patina no combate à homofobia e vira líder em assassinatos de LGBTs”. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/05/1884666-brasil-patina-no-combate-a-homofobia-e-vira-lider-em-assassinatos-de-lgbts.shtml>.

Os conteúdos da disciplina da História do município, de forma geral, possuem avanços e permanências. Avanços quando tratam dos conteúdos de forma equivalente no sentido em que abordam as três matrizes civilizatórias que constituem a sociedade brasileira, indígena, europeia e negra. Quando tratam da questão da mulher na generalidade, mas, sobretudo, quando trazem as especificidades, mulher negra, mulher indígena e mulher imigrante (mulheres de descendência europeia, brancas). As opressões as afligem e as oprimem em decorrência do machismo, pois são mulheres, mas as atingem de maneiras diferentes. As mulheres negras e indígenas, por exemplo, sofrem os efeitos do machismo, mas também do racismo, sendo majoritariamente pobres e trabalhadoras, sofrem a discriminação de classe social. Discussão essa que o feminismo negro vem pautando ao longo da história. As mulheres negras estão no topo da vulnerabilidade social como já apontado nas pesquisas de Marcelo Paixão (2013). Enfrentam da mesma maneira o racismo institucional nas Unidades Básicas de Saúde, já que são as vítimas em maior número nos indicadores sociais que apontam morbidade, mortalidade precoce ou morte por razões que poderiam ser prevenidas (WERNECK, 2016).

Outra observação é que alguns conteúdos não tratam especificamente sobre EREER, mas se relacionam e, por isso, foram trazidos para a análise, como é o caso dos conteúdos do 1º ano, o que não quer dizer que não se possa trabalhar pedagogicamente de uma forma equânime dentro desse assunto. Um fator recorrente ao questionar professoras/es sobre o trabalho com EREER nos cursos de formação continuada é a indagação “Vou precisar parar um assunto que estou tratando para falar sobre negro?”. Isso é uma reflexão errônea e em certo ponto preconceituosa, dúvida pode ser sanada, já que são apresentadas metodologias e formas didáticas diferenciadas para trabalhar com os diversos temas que englobam a EREER, não sendo um conteúdo a mais.

A pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03” (2009), teve como objetivo mapear, por amostragem, as práticas pedagógicas para EREER em escolas e instituições de ensino públicas e privadas em todo o território nacional. Dentre as diversas práticas pedagógicas analisadas pela pesquisa, observa-se uma experiência que surgiu na observância das profissionais na instituição de Educação Infantil ao se depararem com o conteúdo que tratava sobre Família. A partir de um tema que, dependendo da abordagem, não tem relação específica com EREER, foi desenvolvido um trabalho com foco na EREER mesmo com professoras que não tiveram uma formação para trabalhar com EREER. As profissionais devolveram práticas educativas no Projeto *Etnias* (ARAÚJO; PACÍFICO; SILVA, 2009, p. 292). No Projeto Identidade,

investigaram os primeiros moradores do bairro onde se encontrava a instituição de EI para identificar quem foram as primeiras famílias a fundar o bairro. Nesse intento, descobriram uma vasta história sobre as diversas famílias e sobre os grupos étnicos indígenas, descendentes de africanos e povos europeus que habitaram a região. Nesse caso, mesmo as profissionais possuindo pouco embasamento e conhecimento sobre a EREER (e as legislações, na época, Lei 10.639/2003), desenvolveram um trabalho educativo que contempla os princípios da educação antirracista que seguramente contribuiu para a formação da identidade e ancestralidade das crianças na EI.

O jurista Hélio Silva Júnior (2010) aponta que não haveria também necessidade de uma legislação específica interventiva como são as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na educação brasileira se a Constituição Federal, assim como as outras legislações, Direitos Humanos, LDB e Estatuto da Criança e do Adolescente, fossem cumpridas. Somente essas já dariam conta de atender a demanda de uma educação mais igualitária na sociedade, já que na Lei 10.639/2003 a “principal função normativa consistiria em regulamentar e assegurar eficácia aos aludidos preceitos constitucionais”. (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 26).

No 4º ano do Ensino Fundamental, a abordagem histórica está situada no âmbito do conhecimento do município, já o 5º ano está mais centralizada no conhecimento de âmbito nacional na ótica dos três grupos étnico-raciais; negro (africano), indígena (várias etnias nativas) e branco (europeu). Há uma vasta quantidade de conteúdos que podem ser trabalhados de forma a interagir uns com os outros e existe uma linearidade que pode ajudar no desenvolvimento da metodologia da/o professora/professor. No entanto, são conteúdos do momento da possibilidade, ou seja, da possibilidade da escolha, da opção daquilo que se tem maior domínio didático e metodológico. E esse fato pode ser observado quando a coordenadora de área de formação em História relata que, normalmente, nos eventos escolares de Amostra Pedagógica nas escolas o assunto de maior abordagem das/es professoras/es são os conteúdos que contemplam a história e cultura dos imigrantes.

Tem algumas experiências bem interessantes é... como ano passado, a gente foi convidado para ir numa escola com a amostra pedagógica com esse assunto, então, normalmente só assuntos escolhidos pela amostra é os imigrantes, a cultura.. é, foi bem bacana que a escola fez uma amostra pedagógica e uma professora trabalhou toda a questão afro. E aí teve uma dança, fizeram jogos, fizeram, né?... fizeram reprodução de releitura de obras de arte. Então, foi um trabalho bem bacana, a gente foi na escola, conheceu e até no nosso seminário nós convidamos as crianças para apresentar a dança. (Anastácia, Coordenadora de História e Geografia - Entrevista concedida 06/10/2016).

Ou seja, ainda que haja uma discussão sobre EREER na escola, existe uma prevalência

pelos conteúdos e conhecimentos de maior valorização na sociedade que não é o da cultura indígena e negra. Para a Coordenadora da área da disciplina de História, essa mudança de perspectiva das/os profissionais tem relação com a formação continuada oferecida pela SEMED nessa gestão, pois circundou os conteúdos trabalhados naquele semestre nos encontros de assessoramentos (formação continuada) e promoveu uma “descolonização” (BALLESTRIN, 2013) de um conteúdo escolar que antes não era alvo de interesse pedagógico por parte dos/as docentes.

Por outro lado, os conteúdos sobre trabalho “escravo” e “escravidão” são aqueles que promovem os maiores constrangimentos para as crianças negras na escola ao serem abordados, pois remontam à história de servidão numa condição de subserviência e coisificação e, na maioria das vezes, o tema é um disparador de piadas e xingamentos por parte dos colegas, sobretudo, quando são apresentadas as figuras e ilustrações da época. É o que a pesquisadora Rozana Teixeira (2006) constatou em sua pesquisa ao analisar imagens nos livros didáticos de História, que também é pautado pelo currículo.

As imagens se reportam ao negro em apenas um momento de nossa história, acima de tudo acentuam a ideia do escravo e do negro como sinônimos, e a estes apenas a ideia de trabalhador braçal, incapacitado de organizar uma sociedade, de produzir novos pensamentos, de serem portadores de culturas diversas e de influenciadores da cultura brasileira. (TEIXEIRA, 2006, p. 107).

Como se não houvesse uma perspectiva de resistência e nem da contribuição do trabalho do/a escravizado/a para o país. A autora observou, ainda, esse aspecto na ótica da criança negra que não se sente contemplada e nem valorizada nessa abordagem tradicionalista e hierarquizante quando se trata do conteúdo referente ao período escravista da história brasileira. A autora entrevistou crianças, alunas/os negras/os das 5^a, 6^a e 7^a séries e em um dos relatos, o aluno André da Cruz, de 13 anos, afirma que:

Eu nunca vi um livro para criança trazer um super-herói negro, só branco. Eu acho que era importante ter personagens negros, para a gente se sentir importante também. Os livros que nós estudamos têm bastante negro, é tudo escravo, uma situação ruim, tinha que ter negro comendo do bom... Vestindo do bom, não apanhando de chicote, tem negro que trabalha em lugar bom, mas tem negro que não. Eu vi na televisão uma mulher, era negra, tinha uma placa na loja, que estava escrito: “procura-se alguém para trabalhar”, ela estava sem emprego e foi lá perguntar, a mulher da loja disse que já tinha alguém, por causa da cor dela. (TEIXEIRA, 2006, p. 109).

Esse fato da invisibilidade da população negra no contexto escolar é uma questão recorrente no relato de alunas/os negras/os, pois é percebida por elas/eles esse preterimento

como se pode observar na fala do aluno. Há também um outro aspecto presente no trecho destacado registrado na memória do aluno que é a reificação dos elementos (escravização, servidão) que desvalorizam a população negra como um grupo social e histórico na sociedade em geral.

Da mesma maneira, os conteúdos contidos nos currículos e livros didáticos de História não contemplam as histórias e culturas indígenas, pois, na maioria das vezes, os grupos indígenas são retratados de uma forma genérica, “o indígena”, como se tivesse havido apenas um grupo indígena sendo que, na realidade, houve/há na história brasileira diversos povos e grupos étnicos. Ou ainda, romantizada do século XIX sempre se reportando como a um agente do passado, “os primeiros habitantes do Brasil”, com imagens e ilustrações estereotipadas, como sinaliza a estudiosa Maria Aparecida Bergamaschi (2012). A abordagem, em geral, não contextualiza a forma truculenta com que os povos indígenas foram e são tratados ao longo da história de “quinhentos anos de violência e expropriação”. (COELHO, 2007, p. 8). A mídia independente com frequência traz fatos sobre as disputas de terras entre as comunidades indígenas e latifundiários e os massacres ocorridos vitimando crianças, homens e mulheres, sobretudo as lideranças nessas comunidades. As comunidades quilombolas e pequenos agricultores também estão na mesma situação.

A relação desses povos com a terra tem uma outra razão de ser diferente da relação mercantil e comercial dos grandes proprietários de terras. Há uma relação com a história e a cultura diferente da que se está acostumado a dimensionar. A cultura, história, língua, a memória, religião, vida e morte têm uma ligação intrínseca e condicional para muitos povos indígenas, por exemplo, (LUCIANO, 2011), e a terra faz parte desses elementos de forma material e simbólica, desse modo, as culturas indígenas constituem uma outra cosmovisão. Perspectiva essa que pouco se conhece e se reconhece na escola tradicional, na “escola de branco”.

E a resistência indígena está na preservação da cultura e da história que possibilitou a construção e idealização das “Escolas Indígenas” e “Educação Indígena” que primam pela valorização dos conhecimentos e costumes tradicionais indígenas, mas também valorizam os conhecimentos modernos da sociedade nacional à qual pertencem produzindo um diálogo intercultural. Esse é um dos aspectos apontados por Gersem José dos Santos Luciano (2011), que pesquisou a educação indígena no Alto Rio Negro.

As DCN-ERER apontam que a políticas curriculares devem estar fundamentadas nos princípios que busquem a valorização dos grupos étnico-raciais divulgando e produzindo,

[...] a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (DCN-ERER, 2004, p. 10).

Logo, é possível inferir que o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígenas no currículo escolar do município sendo trabalhado na formação continuada contribui na política de formação continuada e produz práticas educativas que promovem a ERER.

4.4.3 Disciplina de Ensino Religioso

Os conteúdos da disciplina de Ensino Religioso (ER) estão concentrados em um único eixo, intitulado Tradições religiosas e Místico-filosóficas, em todos os anos e espaços sagrados, a partir do 3º ano, no 4º bimestre.

O 4º ano, no 1º bimestre, aborda "As religiões dos indígenas, do negro, do branco e do oriental na cultura brasileira". Esse tópico aponta para o reconhecimento da diversidade e o respeito às diferenças humanas. Diferentes povos que compõem a sociedade brasileira são contemplados e está presente neste enfoque o respeito à diversidade religiosa.

No 5º ano, a partir do 1º bimestre, no conteúdo tradições religiosas místico-filosóficas no conteúdo Ethos, aborda-se "A diversidade humana (as raças, as etnias...)". Nesse eixo, aborda-se sobre diversidade humana relacionada às religiões ou a partir das religiões e tem como critério de avaliação essa perspectiva, ou seja, o reconhecimento da diversidade humana como fator positivo no relacionamento entre as pessoas. Toma como princípio o reconhecimento e o convívio entre pessoas de diferentes filiações religiosas.

Considerando o aspecto da laicidade nas instituições públicas pode ser analisado como sendo uma distorção. O município é tradicionalmente de origem religiosa católica.

QUADRO 11– RELIGIÃO COMPOSIÇÃO DO MUNICÍPIO SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Religião	Tipo	Nº de pessoas
	Católica Apostólica Romana	167.209
Evangélica	68.966	
Espírita	3.119	

Fonte: Portal da Prefeitura - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Censo 2010 (2010).

O quadro (11) aponta que a maioria das/os cidadãs/ãos são-joseense é católica, em segundo lugar, evangélica e terceiro, espírita. Esse fato pode talvez justificar a Lei nº 2.632/2015 de 14 de setembro de 2015 que inclui no “Calendário Oficial do Município de São José

dos Pinhais a Festa em Louvor a São Benedito”, no bairro da Borda do Campo, ou seja, demonstra uma característica e tradição religiosa católica. A celebração festeja São Benedito que é um santo negro (talvez um momento de reconhecimento da etnicidade negra). Foi incluído no calendário de eventos Municipais (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2015).

A pesquisadora Marochi (2006, 2007) assinala que uma das primeiras preocupações dos imigrantes instalados no município era, além de moradias, construir, sobretudo, igrejas e escolas. O primeiro registro sobre a religiosidade católica foi no ano de 1690 quando foi construída a primeira capela são-joseense, Capela do Bom Jesus dos Perdões, que mais tarde se transformou na igreja matriz no centro da cidade (MAROCHI, 2007).

Desde a Constituição imperial de 1824 que o Estado brasileiro postula sobre religião cristã católica e a determina como sendo a religião oficial, mas é somente com o decreto 119-A/1890 que se estabeleceu a separação legal do Estado e Igreja Católica, ou seja, se estabelece o regime de laicidade e, na Constituição de 1988 o Estado brasileiro em seu artigo 5º, inciso VI, postula a liberdade religiosa. Contudo, é possível verificar as marcações de religiosidade em algumas repartições públicas, escolas, postos de saúde, hospitais, entre outros. Algo que não foi diferente nos espaços públicos em SJP, na gestão do período em que se desenvolveu a pesquisa.

Não tem relação direta com a formação continuada na SEMED, mas em 2014, no intercurso da pesquisa, verificou-se que a Secretaria de Cultura⁵⁶ promoveu um evento chamado “Canto de Liberdade”, um musical do Grupo Cultural Afroxé Brasil. O local do evento foi o Teatro Sesi, no município.

O espetáculo envolve teatro, dança e música Afro nacional e tem como tema a diversidade da cultura Afro-brasileira, contando através de pequenos atos, histórias que revelam em seu contexto o amor, respeito, fé, religiosidade, além da natureza, representada pelos Orixás da época. Além disso, podemos ver no espetáculo a história do negro de Angola, danças e cânticos tribais afro e a história de João Mineiro e Novizalá, que brigam pela rainha do sobrado. (Fonte: Secretaria de Cultura de São Jose dos Pinhais, 2014).

⁵⁶ Informações disponíveis no site <http://www.sjp.pr.gov.br/secretaria-de-cultura-leva-para-o-teatro-sesi-o-grupo-cultural-afroxe-brasil/>. Outros eventos foram realizados pela Secretaria de Cultura durante a gestão que tem relação com a Cultura e história africana e afro-brasileira. Sobre a capoeira, será abordado na disciplina de Educação | Física.

FIGURA 17 - GRUPO AFROXÉ



FONTE: Secretaria de Cultura - Teatro Sesi grupo Afroxé Brasil (2014)

No caso da formação continuada, a disciplina de Ensino Religioso é um conteúdo da grade curricular do município e é opcional e a presença do/a aluno/a fica à escolha da família.

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo. (LDB, 1996).

O trabalho com a diversidade religiosa na escola é um fator que gera discussões, pois muitos defendem a tese de que o Estado é laico e a escola sendo pública não deveria oferecer esse conteúdo, sobretudo, como disciplina, deixando que esse trabalho seja realizado pelas escolas e instituições confessionais. No entanto, os pressupostos do ER estão assentados no Artigo 5º da Constituição Federal de 1988, que assegura no Inciso VI, VII e VIII a liberdade de crença.

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei. (BRASIL, 1988).

A disciplina de Ensino Religioso nas escolas e nas instituições deve, sobretudo, observar esses pressupostos contidos na CF e está vedada qualquer forma de doutrinação e proselitismo religioso que historicamente marcam o ER enquanto disciplina.

Filosoficamente, o termo religião tem uma “concepção fenomenológica (que) indica a assunção do termo Religião (lat.) como *religio* e ainda como *relegere* (port.)” (JUNQUEIRA,

2016, p. 10), e significa religar, a religião e o conhecimento religioso estão relacionados à existência humana nas suas crenças, cultos, culturas e sabedoria. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ensino Religioso (DCEBER) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2008, p. 46), “a disciplina de Ensino Religioso deve oferecer subsídios para que os estudantes entendam como os grupos sociais se constituem culturalmente e como se relacionam com o Sagrado”.

No entanto, para se obter uma compreensão sobre esse aspecto, a historiografia pode oferecer alguns apontamentos. A história religiosa brasileira, assim como a dos outros países da América Latina que foram colonizados por europeus, tem sua essência religiosa estruturada na religião cristã católica, “nasceu católica” (ORO; URETA, 2007, p. 281,) mesmo antes de se tornar Estados-nações, adotando juridicamente o catolicismo como religião oficial em muitos países⁵⁷.

A expectativa dos europeus ao atravessar o Atlântico não era das melhores (em termos do que iriam encontrar), mas traziam na bagagem todo o espólio das tradições culturais e religiosas presentes e vivenciadas em seus países de origem, dentre essas estava a crença na bruxaria, idolatria e inquisição que foram instauradas na Europa. O imaginário fantasioso desses homens trazia a crença em seres fabulosos que era aguçada pelas crônicas e historietas europeias, cuja perspectiva era de encontrar monstros, sereias, raças monstruosas com apenas um pé, com rabos entre outras coisas (SOUZA, 1986). E não podia ficar de fora a crença na materialização do mal.

Quando barcos espanhóis singraram as águas do Atlântico, trouxeram em seus porões o demônio, bruxas e os medos peculiares aos homens do medievo europeu. Não havia como ser diferente, suas mentes serviam de depósito a idéias há muito propagadas e oficializadas. Escritores europeus, como os dominicanos Heinrich Kramer e Jakob Sprenger, detiveram-se no meticuloso e moroso trabalho de elaborar teses, que não deixassem margem a quaisquer dúvidas sobre a existência do mal encarnado na figura do demônio e de suas fiéis seguidoras, as bruxas. Se não bastasse o medo do desconhecido, do mar, dos monstros marinhos e todo um arsenal mítico apavorante, os marinheiros que se aventuraram a cruzar o oceano, também carregaram em si, a obrigação de propagar a fé católica e em consequência, a repressão que grassava na Europa contra aqueles que conspirassem contra a cristandade. (PORTUGAL, 1999, p. 9).

As incursões para América eram acompanhadas por ordens religiosas e não foi uma colonização somente econômica, mas também cultural em amplo sentido (religioso, linguístico e simbólico). No entanto, a campanha colonial e evangelizadora aconteceu

⁵⁷ Dos 20 países da América Latina, três adotam como religião oficial o catolicismo: Argentina, Bolívia e Costa Rica (ORO; URETA, 2007, p. 288).

primeiramente com os povos indígenas cujos ritos foram associados ao mal, ao paganismo, aspectos que fizeram com que templos religiosos e sagrados dos povos indígenas fossem destruídos pelos inquisidores da Santa Inquisição entre os anos de 1610 e 1666 (PORTUGAL, 1999). Em alguns casos, foram construídos templos cristãos católicos, como o exemplo da Catedral de Cusco no Peru onde anteriormente era um palácio inca, Sutar Wasi. Outro é o Templo de Santo Domingos que está assentado sobre um templo do Sol chamado Qoricancha.

As idolatrias possuíram desde o início elementos católicos, vistos que os espanhóis construíram suas Igrejas com os restos de santuários indígenas e colocaram cruzes, aonde antes os índios iam levar oferendas, fazendo com que estes prosseguissem cultuando tais locais, não porque os sacerdotes os ensinavam a adorar a casa de Deus e a Cruz, na qual seu Filho morrerá, mas porque aquelas pedras que ora serviam de paredes ou bases a templos e símbolos católicos continuavam sendo seus locais sagrados. (PORTUGAL, 1999, p. 26).

A pesquisadora Ana Raquel Portugal (1999) sinaliza que o mundo andino não conhecia a noção do mal na configuração como o cristianismo acreditava, da mesma forma, as religiões africanas antes da colonização. O que existia na dimensão religiosa desses povos era uma relação dialógica entre o bem e o mal havendo uma complementação entre ambos. A visão etnocêntrica, eurocêntrica e medieval dos colonizadores fez com que os cultos e ritos indígenas fossem associados ao demônio. Houve perseguição aos sacerdotes e às sacerdotisas que eram muito respeitados em suas comunidades e passaram a ser denominados pela igreja como bruxos e bruxas e os seus ritos sagrados eram tidos como idolatria e culto ao mal.

Em Lima, no Peru, houve três Concílios em 1551, 1567 e 1568 para definir como seriam tratados os casos de idolatria. A extirpação da idolatria era realizada com recursos de “tortura, açoite e corte de cabelos” (quem tinha um significado importante na cultura indígena e os inquisidores sabiam dessa importância) e exposição da nudez sobre *llama* (animal). Os chefes e líderes religiosos e mulheres eram as pessoas acusadas de feitiçaria. Na crença e prática religiosa indígena havia o costume de mumificar os seus entes falecidos e a Inquisição europeia incinerou os corpos dos cadáveres por considerar uma idolatria e paganismo. (PORTUGAL, 1999, p. 25).

Essa mesma perspectiva se deu com os povos indígenas no Brasil e na África com os africanos e nas outras partes do mundo com aborígenes e indianos na Ásia que também foram colonizados, pois isso faz parte da estrutura e *ethos* do colonialismo: impor uma cultura e estabelecer poder sobre os grupos subjugados.

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecida, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas saber próprias dos povos e nações colonizadas, relegado muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS, MENESES, 2010, p. 7)

No Brasil, em “A terra de Santa Cruz” (1986), o Tribunal de Santo Ofício esteve visitando em três momentos entre os anos de 1590 e 1780. A primeira vez foi em 1591 na visita à Bahia e a Pernambuco em que muitos negros escravizados e alforriados foram acusados de feitiçaria, magia, adivinhações e curandeirismo. Na segunda, em 1618, e a terceira durou seis anos, de 1763 a 1769. Moura (2004, p. 210) afirma que nessa última estada a Inquisição atingiu 485 pessoas e, diferentemente das duas primeiras vezes, na terceira e última vez, a preocupação dos membros da Mesa inquisitorial era com a manutenção dos cultos de origem africana, “magia religiosa” e as curas com ervas.

Segundo o pesquisador Clovis Moura (2004), os escravizados conseguiam ser protegidos dos maus tratos dos senhores, libertados com a alforria, atacavam as propriedades e os próprios senhores por meio de magias, pois eram temidos. Os relatórios da Inquisição no Brasil continham relatos e nomes de negros e negras e os motivos pelos quais teriam sido acusados. Muitos escravizados homens e mulheres, chefes indígenas foram acusados e condenados à morte.

A única maneira de professar a fé e crença de origem para populações vindas da África e seus descendentes e diversos povos indígenas da América Latina foi aculturar-se à cultura religiosa do colonizador ou por meio do sincretismo. Laura de Mello e Souza afirma que “a colonização europeia dos trópicos impunha o sincretismo” (p. 17, 1986). O sincretismo religioso foi uma forma, uma estratégia encontrada para uma “fusão, ao acaso, de elementos diferentes e incompatíveis em suas origens e fundamentos” (LOPES, p. 106, 2008).

Os indígenas dos Andes, por exemplo, eram acusados de idolatria, talvez uma maneira de “sincretismo” religioso, que na visão da pesquisadora Portugal (1999) não passava de uma forma de subterfúgio e resposta ao processo catequético evangelizador dos espanhóis, pois “as idolatrias possuíram desde o início elementos católicos”. Por outro lado, a estratégia dos sacerdotes católicos foi demonizar os deuses indígenas fazendo com que os povos acreditassem que sua situação de escravização, dominação procedia das crenças pagãs e idólatras. Ocorrendo, desse modo, uma descrença na sua fé e na sua cultura religiosa.

Com os africanos, o acultramento ou amnésia de toda a sua cultura e até destituição do seu eu começou ainda na África, quando negros capturados foram trazidos para a longínqua travessia pelo Atlântico, em que eram obrigados a circular incessantemente em

volta da “árvore do esquecimento” para poder se desconectar fisicamente e na memória das suas origens (PINHEIRO; FOLLMANN, 2013). Em terras brasileiras, esses povos africanos tiveram que negociar e camuflar as suas identidades, principalmente a religiosa.

A dissimulação foi uma estratégia, o sincretismo, para enganar a casa grande, os rituais, a religiosidade africana era camuflada, o culto aos orixás, que são “divindades protetoras de setores específicos da atividade humana” (LOPES, 2008, p. 98), são espíritos dos ancestrais incorporados. Tem relação com os fenômenos da natureza e o princípio fundamental está na força vital (energia) que se estabelece na relação entre a vida humana (espírito e matéria) e todos os outros elementos que constituem o universo, o reino animal, vegetal e mineral.

Para os colonizadores, as práticas religiosas, assim como toda a cultura dos colonizados, eram incivilizadas. A falta de compreensão dos colonizadores cristãos e crenças em bruxas fez com que todo e qualquer culto fosse associado ao mal, sendo então, desse modo, proibida qualquer manifestação religiosa. A demonização e associação ao mal era, sobretudo, por conta do rito que utilizava batuques, tambores, música, comidas e animais em sacrifício e “adoração” ao bode vivo.

Assim, os indígenas cultuavam seus símbolos religiosos nas igrejas católicas porque esses símbolos estavam assentados sobre os seus símbolos sagrados. Os africanos também, na prática, cultuavam os orixás sob imagens de santos e santas católicos.

Entretanto, ainda na época colonial nasceram as confrarias religiosas católicas, mas, segundo Moura (2004), os negros escravizados ou libertos e os mestiços não podiam frequentar as igrejas, ordens e confrarias de brancos. Então, no ano de 1585, com a permissão papal, foram fundadas as Confrarias de Cordão pelos mestiços de São João Del Rei, em três cidades de Minas Gerais, em Sabará, Mariana e Vila Rica. Em 1592, em São Paulo, foi fundada a Confraria de Senhora do Rosário que mais tarde foi dividida, em 1724, em Confraria Nossa Senhora do Rosário dos homens Brancos e Confraria Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, que motivou o grande contingente de escravizados, homens negros, circulando na cidade de São Paulo. E em 1752, foi fundada a Confraria do Senhor Bom Jesus das Necessidades e Redenção dos Homens Pretos, em Salvador, que era frequentada por negros maometanos e jejes (MOURA, 2004, p. 110). Houve, desse modo, uma divisão e dicotomia da Igreja Católica para brancos e para negros.

Um projeto de lei de 1823 dá liberdade ao culto religioso, mas somente aos cultos cristãos e não mencionava nada em relação aos cultos dos africanos. Em 1831, O Código Criminal no artigo 179 permitia o culto de origem afro somente nas senzalas, contudo, era

liberada a intervenção policial caso esses cultos desrespeitassem a ordem pública e ofendessem o Estado, e frequentemente os templos eram invadidos por policiais nessa época, principalmente, nos anos de visita dos inquisidores do Santo Ofício (MOURA, 2004).

Isso tudo consiste, na ideia de como o africano e o indígena eram vistos pelos europeus, sobretudo, pelos religiosos e padres como sendo seres de outra humanidade, inferiores, semelhante aos animais. A religião é algo que estava impresso nesses pensamentos desde o início. Para os padres, sacerdotes e para a igreja, eram despossuídos de alma, necessitavam de salvação, por isso eram sujeitos ao escravismo e seria necessária justificativa religiosa de alguma forma para essa coisificação.

Na justificação teológica do Sistema colonial, mais uma vez o Brasil é colônia-purgatório. Nela, portugueses cristãos se viram às voltas com a escravização do seu semelhante, e nesta contradição máxima, teve grande peso o papel da Igreja como formuladora e veículo de uma teologia justificativa. Eduard Hoornaert analisou com brilho o papel de Viera neste sentido: o jesuíta "comparava a África ao inferno, onde o negro era escravo de corpo e de alma, o Brasil ao purgatório, onde o negro era liberto na alma pelo batismo, e a morte à entrada no céu;". O Brasil seria uma espécie de transição entre a terra da escravidão e do pecado (a África) e o céu, lugar da libertação definitiva: para o escravo, a saída para o céu era a solução, a escravidão sendo interpretada por Viera como uma pedagogia". (SOUZA, p. 79, 1986).

O escravismo foi muito lucrativo para a Igreja Católica, os jesuítas na América Latina fizeram uso em larga escala do escravismo negro e indígena nas fazendas e reduções. Os padres possuíam escravizados, mas não somente as instituições católicas, as ordens religiosas, conventos e irmandades. A Ordem de São Bento, por exemplo, possuía mais de mil escravizados, já os Carmelitas possuíam até criatório de escravizados, ou seja, local para reprodução (MOURA, 2004).

Contudo, ainda que tenha havido o sincretismo, aculturamento e toda a religiosidade africana mesclada, as religiões de matriz africana resistiram e se reinventaram em certa medida, surgindo assim outras manifestações religiosas. A umbanda é uma dessas religiões que nasceram no Brasil e tem como doutrina e fundamentos ritualísticos influência de diferentes doutrinas religiosas de origem católica, indígena e africana.

E até os dias de hoje, toda e qualquer religião que não vise aos fundamentos cristãos não é considerada religião, mas sim ritos, magia, feitiçarias entre outras denominações e é tratada com intolerância e desrespeito mascarados de brincadeira e piadas depreciativas.

Essa disciplina está muito propensa a incurso do proselitismo, sobretudo, porque os profissionais que atuam nela não têm uma formação acadêmica específica na área. A preparação acontece nos cursos de atualização e formação continuada. Desse modo, acaba

incorrendo no senso comum assemelhando-se com pregações que ocorrem nas instituições religiosas e igrejas (culto ou missa). Partimos do pressuposto de que a configuração religiosa do país perpassa pela visão de um país cristão quer seja católico, pentecostal ou qualquer outra denominação protestante. As escolas realizam orações, por exemplo, o Pai Nosso, como se fosse uma oração universal, mas não é.

A coordenadora do Ensino Religioso do município, Joaquina Maria da Conceição Lapa, afirma que, para combater esse aspecto, traz muitos materiais de apoio para as professoras e professores e relata a preocupação deles. Quando questionei sobre as demandas vindas das professoras/es, ela respondeu afirmando que a base é o currículo, que é aquilo que se procura seguir, seguindo cronologicamente o que está em cada bimestre, mas as angústias são compartilhadas.

Trazem uma angústia, né? Porque eles acham que o religioso é difícil de trabalhar não tem material, que não sabe aonde procurar. Então eu sempre procurei dar uma coisa prática que quando eu trazia eu gostava que me dessem alguma coisa pronta para eu fazer... não eu posso fazer dessa forma, mas a ideia não vem, né? Você fica lá quebrando a cabeça e no site da Assintec tem muita coisa, muita coisa pronta, coisas prontas é só tirar de lá e aplicar na sala de aula. Mas eles gostam bastante. Eu acho... é difícil mesmo você trabalhar com religião e não tem noção, né? É complicado, né? A gente acha porque a gente sempre puxa a brasa para nossa religião, né? E não é isso que é para ser feito. Eles trazem bastante dúvidas assim questionamentos e na medida do possível a gente procura resolver. (Rosa Maria Coordenadora de Ensino Religioso - Entrevista concedida – 15/12/2016).

Ao tratar da educação e Ensino Religioso nas escolas e instituições de ensino, a historização muitas vezes não é levada em conta, o que poderia levar as/os estudantes a uma maior reflexão sobre o assunto e, conseqüentemente, a uma empatia, sem preconceito, no que se refere aos temas mais polêmicos que circundam, por vezes, essa disciplina, e a uma abordagem de aspectos específicos de cada religião.

No último censo em 2010 (IBGE, 2010, p. 92), o número de católicos somou-se num percentual de 64,6%, evangélicos 22,2 %, espíritas 2,0%, umbanda e candomblé 0,3%, sem religião 8,0%, outras religiões 2,7% e não sabe/não declarou 0,1%. Isso mostra que há dois grandes grupos religiosos de origem cristã e mais uma diversidade de outras religiões não cristãs.

A presença fortemente cristã possibilitou que as outras manifestações religiosas que não professassem a mesma fé fossem vítimas de intolerância religiosa, sobretudo, as religiões de matriz africana, que historicamente tiveram sua cultura espiritual demonizada pelo etnocentrismo das outras religiões, principalmente as cristãs. Inviabilizando, assim, a liberdade religiosa. Ao não compreender tal conhecimento religioso, o estigmatizou e o

relegou ao primitivismo e referência ao mal indiscriminadamente.

Por conta dessa intolerância religiosa, as pessoas adeptas das religiões candomblé e umbanda sofrem agressões verbais, físicas e morais. Os templos são apedrejados. As políticas de isenção fiscal para os templos religiosos nesses casos não acontecem, pelo contrário. Os espaços ambientais na natureza que são buscados para as manifestações ritualísticas são impedidos de serem frequentados por leis de preservação ambiental. Há mais de 11 anos, desde 2005, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) nº 6314 que propõe que professoras/es e sacerdotes religiosos possam cometer livremente injúrias e difamação sem ser penalizados por tal atitude.

Aspecto que vai na contramão do que preveem a CF, LDB e as DCEBER, já que a função do ER é promover a tolerância e respeito entre as religiões e os/as alunos/as, condenando todo e qualquer ato ou manifestações de intolerância e discriminação.

A pesquisadora Stela Guedes Caputo (2012) num estudo a longo prazo, 20 anos, denunciou a violência da discriminação e intolerância religiosas enfrentada por crianças e famílias candomblecistas nas escolas. As crianças são orientadas pelos pais a não revelar suas crenças na escola, aliás, são orientadas a mentir e a não deixar seus símbolos sagrados aparentes para não serem agredidas e ofendidas pelas outras crianças e até mesmo pelas/os professoras/es.

Desse modo, é um desafio para os/as profissionais e escolas o trabalho com o conteúdo ER, se não houver um desprendimento para o trato com a diversidade religiosa. A formação docente nesse sentido pode contribuir na orientação metodológica e didática dos currículos a serem desenvolvidos em sala de aula partindo dos princípios do respeito e da liberdade religiosa.

A formação continuada na disciplina de Ensino Religioso, oferecida pela SEMED para as/os professoras/os, é realizada semestralmente e, como já mencionamos, assessorada pela Associação Inter-religiosa de Educação (ASSINTEC). No município, segundo a entrevista realizada com a coordenadora municipal da formação continuada, Joaquina Maria da Conceição Lapa (Entrevista concedida - 15/12/2016), os assessoramentos visam a orientar as professoras e professores para um Ensino Religioso baseado não apenas em uma única matriz religiosa, mas em quatro: africana, europeia, asiática e indígena que têm relação como constituintes da sociedade brasileira, dos povos que compõem a sociedade brasileira. E essa associação “atua em parceria com o poder público na efetivação do Ensino Religioso nas escolas do Paraná, e no apoio pedagógico aos professores desta área do conhecimento” (ASSINTEC). Tem como objetivo e missão:

Existimos como entidade civil livre, aberta, equitativa e democrática. 2. Reconhecemos a universalidade e diversidade do fenômeno religioso. 3. Defendemos o princípio da livre determinação da identidade religiosa de todo o ser humano sem pressão ou coerção de qualquer espécie. 4. Nenhum indivíduo será discriminado, constrangido ou censurado por causa de sua fé, de suas crenças ou práticas religiosas. 5. Preconizamos o diálogo inter-religioso, como meio eficaz de manter o espírito da alteridade e respeito às diferenças. 6. Objetivamos o cumprimento da Lei nº 9.475/97 que regulamenta o Ensino Religioso nas escolas do Brasil. 7. Reconhecemos que os conteúdos do Ensino Religioso devem ser tratados como um sistema de conhecimentos, indispensáveis à formação do ser humano e presentes nas diferentes tradições culturais religiosas, espirituais e místicas. 8. Evitamos qualquer forma de proselitismo no âmbito educacional. 9. Contribuímos para que o Ensino Religioso seja mais um instrumento na construção de um mundo melhor, inspirando culturas de paz, justiça e solidariedade entre todos os povos. (ASSINTEC).

Em 2016, foi publicado pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) um Roteiro de atuação para seus membros atuarem com legalidade na defesa do Estado Laico nos casos de violação desse princípio constitucional na esfera das escolas públicas. Menciona uma diversidade de documentos jurídicos nacionais e internacionais que asseguram a liberdade religiosa.

Segundo a coordenadora, Joaquina Maria da Conceição Lapa, não houve discriminação em relação a uma determinada religião, mas proselitismo religioso, que é quando o profissional expõe enfaticamente, prioriza a sua própria religião. Aspecto que é terminantemente proibido e reprovável.

Proibido o proselitismo, é portanto defeso ao Estado fazer ou permitir que se faça, no ambiente da escola pública, doutrinação, pregação, conversão, evangelização, catequese ou quaisquer outras ações do gênero, porque tais atitudes violam o dever de imparcialidade do Estado. Coerente com o conceito de democracia substancial, o Estado não pode privilegiar confissão ou grupo de confissões em detrimento de alunos que não professam a mesma crença, ainda que em minoria. (CNMP, 2016, p. 17).

Para potencializar e para que professoras/es tenham uma postura menos proselitista e mais holística no que se refere à religiosidade, a coordenadora afirma que, para além das formações nos dias de assessoramento para as professoras/es, a equipe do departamento EI, a coordenação da disciplina de Ensino Religioso, juntamente com a instituição que presta assessoria, a Assintec, promovem visitas guiadas a igrejas, templos e espaços sagrados afins com o objetivo de ampliar os estudos, trocar experiências sobre as religiões e as/os professoras/es da rede são convidadas/os a participar. As visitas foram realizadas em instituições/templos de umbanda e aldeia indígena. E a recepção das/os profissionais é

bastante positiva, pois as visitas são muito solicitadas pelas/os professoras/es. Nessas visitas há a possibilidade de fazer questionamentos.

Há uma característica peculiar na rede, as/os profissionais que atuam na área de Ensino Religioso acabam optando por essa disciplina por falta de opção. Desse modo, e por não ter formação específica, acabam se aperfeiçoando e se especializando e permanecem muitos anos atuando nessa área.

Durante esses quatro anos de atuação, Joaquina Maria da Conceição Lapa afirma que não teve reclamação de pais ou alunas/os sobre as aulas oferecidas nas escolas pelas/os professoras/es, sobre qualquer atitude discriminatória ou vexatória. Dois pontos a ressaltar, a disciplina de Ensino Religioso é a única disciplina do currículo da educação brasileira que a criança/família pode optar por não frequentar. Outro ponto, como já mencionado anteriormente na análise de Stella Guedes, é que muitas crianças que pertencem às religiões que socialmente não são reconhecidas como “religião”, são alvos de discriminação e preconceito. Ressaltamos esse aspecto, pois muitas famílias não sabem sobre esse direito mesmo que não haja uma negação em participar e frequentar essas aulas. A sensibilidade e percepção da/o profissional implica em deixar as crianças mais seguras sobre suas convicções religiosas ainda que sejam submetidas às situações sutis de intolerância.

O que se pode observar sobre essa disciplina na formação continuada do município é que há de fato uma flexibilidade maior sobre a discussão e talvez esta se reflita nas vivências, na prerrogativa de que a professora e o professor que atuam nessa disciplina já são profissionais experientes, nas trocas de experiências das visitas guiadas em templos religiosos, por exemplo. São fatores que possibilitaram que as/os profissionais tivessem experiência mais profissional e responsável sobre o tema. Tal aspecto necessitaria ser melhor compreendido, sobretudo do ponto de vista das professoras e professores.

4.4.4 Disciplina de Arte

Os conteúdos na disciplina de Artes contemplam 4 eixos: artes visuais, danças, música e teatro.

A abordagem da ERER aparece a partir do 3º bimestre dos 2º, 3º, 4º e 5º anos e no eixo da Música: “Música Africana”, com indicação para o estudo de músicas de origem africana.

Outro conteúdo que chama a atenção no 4º ano, no 4º bimestre, no eixo Música, gênero musical, é a presença de música profana e música religiosa. Sendo possível aqui uma interdisciplinaridade com a disciplina de Ensino Religioso.

O eixo Artes Visuais no conteúdo “Arte Africana” está presente no 1º bimestre do 4º e 5º anos e no 2º bimestre, do 2º ano. Ao se estudar a arte africana se observa que a arte é parte do arsenal que está intrínseco nas culturas africanas e, ao mesmo tempo, que tem uma homogeneidade que advém do legado das antigas civilizações e reinos africanos (Egito, Etiópia e Núbia). Há também uma infinidade de heterogeneidade que incide nas especificidades de cada nação, cada povo, cada cultura e cada etnia na África e se complexifica na medida em que se particularizam as diferentes etnias desse continente milenar. Desse modo, ao ser inserido esse conteúdo na grade curricular das escolas e instituições de ensino, essa distinção fica débil caso não seja explicitada.

As escolas e instituições escolares, o currículo, como já mencionamos anteriormente, vêm mudando ao longo dos tempos e, em decorrência das lutas por uma educação equânime, os conteúdos escolares têm sido readequados e reestruturados para que atendam às demandas das legislações vigentes. Desse modo, são agregados conteúdos específicos nas disciplinas escolares como os que foram observados na grade curricular da disciplina de Artes: Música Africana e Arte Africana.

Na cosmovisão africana, a cultura e a história têm relação com tudo: como saberes, o modo de ser e de estar no mundo. Outro ponto que não é um simples detalhe, mas talvez a chave para o entendimento sobre a cultura africana, é a percepção de que a cultura egípcia tem grande influência no continente africano como um todo.

Os ritos de circuncisão, o totemismo, as cosmogonias, a arquitetura, os instrumentos musicais etc. também são reminiscências do Egito na cultura da África Negra. A Antiguidade egípcia é, para a cultura africana, o que é a Antiguidade greco-romana para a cultura ocidental. A constituição de um corpus de ciências humanas africanas deve se basear nisso. (SILVEIRIO, 2013, p. 149).

Por outro lado, por muito tempo no ensino brasileiro, a história e cultura africana foram tratadas como conteúdos secundários e menos relevantes. Na contrapartida, o Antigo Egito, com suas monumentais pirâmides e herança cultural, era um dos únicos elementos da grade curricular que remetia à África, contudo, era um assunto abordado sem a devida contextualização, pois o Antigo Egito era tratado como um país, uma nação apartada do continente africano.

A arte africana, nesse contexto cultural, é materializada sob a ótica das vivências dos grupos sociais e das relações nas suas heranças históricas, míticas e filosóficas na África e tem na arte pré-histórica suas expressões registradas nas galerias pré-históricas, nas esculturas entalhadas nas rochas e nos desenhos rupestres que permanece viva.

[...] Arte africana, que, para iluminar a história, deve ser por ela iluminada. Apesar de muitas vezes a arte se apresentar como um conservatório, a sua compreensão enquanto técnica inspirada não pode ocorrer fora da história. A estilística é frequentemente explicada pela organização social. Por exemplo, as máscaras bobo são personalidades reconhecidas na aldeia, que participam da história ativamente. A arte, nesse caso, encontra-se imersa num complexo que lhe dá significado e que ela, por sua vez, vivifica. (SILVERIO, 2013, p. 87).

Arte essa que na Modernidade também foi ressignificada pelos descendentes da Diáspora Africana em várias partes do mundo e sofre influência das diversas culturas. Na arte africana na atualidade:

A ênfase no essencial dá origem às formas simbolistas. Popular e cotidiana, essa arte é animada por um senso de humor que é a ironia alegre ou amarga da vida. Esotérica, ela vibra como um fervor místico e nos dá alguns dos mais belos florões da arte universal, como o carneiro com um disco solar, de Boualem, cuja atitude hierática anuncia o mistério e convida à meditação. Essa dupla abordagem traduz bem a dupla condição do homem africano moderno: tão espontâneo e quase trivial no dia a dia, tão sério e místico quando tomado pelo ritmo de uma dança religiosa. Em suma, a arte pré-histórica africana não está morta. (SILVERIO, 2013, p. 125).

A arte africana, assim como outros aspectos aqui mencionados, é muito mais que um artefato esculpido no ferro, na pedra, ou ainda, é mais que uma máscara feita de madeira.

A experiência da cosmovisão africana se funde na vida, na cultura, na estética, na religião e na história desses povos, nos valores Civilizatórios Afro-brasileiros, conceito global utilizado para designar premissas que figuram a narrativa da experiência humana dos povos africanos pelo mundo e seus descendentes na diáspora. Consistem em dez (10) premissas as quais são: energia vital (Axé), circularidade, religiosidade, corporeidade/comunitarismo, musicalidade, ludicidade, memória, ancestralidade, musicalidade e oralidade. Para a pesquisadora Azoilda Loretto da Trindade (2010):

Aproximamo-nos, assim, de imagens d'África de ontem e de hoje, de imagens de suas filhas e filhos, de descendência espalhadas pelo planeta terra; da compreensão de que é impossível negar a riqueza do patrimônio africano, afrodiaspórico e afro-brasileiro: arte, ciência, tecnologia, filosofia, psicologia, matemática, linguagens, escrita, arquitetura... o patrimônio africano está visceralmente imbricado no DNA da humanidade. (TRINDADE, 2010, p. 13).

Essa configuração significa que, ao esculpir uma máscara, tal objeto não é simplesmente algo estético, um enfeite, mas tem relação com a religiosidade, pois será usado numa cerimônia religiosa que será ludicamente e musicalmente para celebrar uma colheita farta ou um nascimento de um membro da família que expressa também a ancestralidade e,

assim, o cotidiano vai se ramificando e conectando. É possível observar nas religiões de origem africana esses traços e essa forma de compreender a existência e a relação entre as coisas. Desse modo, a musicalidade num templo de candomblé não expressa a musicalidade de forma isolada e sem intencionalidade. O alimento que se come, o chão que se pisa, as roupas que se vestem, os tambores que são tocados, o respeito ao sacerdote, ou seja, os ritos estão inter-relacionados. “A cultura tradicional africana não conhece a arte voltada apenas para o prazer estético. Nela, ação artística tem sempre uma finalidade concreta” (LOPES, 2008, p. 80).

Partindo desse pressuposto, a música e arte africana estão incluídas num universo de prática africana, mas para um contexto de conteúdo curricular, como se está analisando, o que é possível buscar são os elementos que compõem a arte e a música africana.

Com relação à música, Nei Lopes (2008, p. 80) afirma que “quase é sempre em conjunto com a dança, e serve para louvar e invocar divindades, exaltar os feitos de um herói ou de um povo, suavizar um trabalho árduo ou manifestar um sentimento”. Esse fato pode ser observado na música afro-americana para “suavizar o trabalho árduo” da qual surgiu o blues, em meados do século XIX, nos anos de 1860, nas colheitas e cultivo de algodão nas fazendas do sul dos Estados Unidos, nos tempos do escravismo. Posteriormente, no início do século XX, o jazz (BILLARD, 1990).

No Brasil não foi diferente, nasceu o choro, na mesma época, meados do século XIX, no subúrbio carioca. Um dos ícones desse gênero de música foi uma mulher negra chamada Francisca Edwiges Neves Gonzaga ou Chiquinha Gonzaga (1847-1935). Posteriormente, foi consolidado por Alfredo da Rocha Vianna Jr, o Pixinguinha (1897-1973). Assim como do Blues derivou o jazz nos EUA, no Brasil, o samba tem suas raízes no choro.

Desses exemplos de gêneros musicais, tanto nos EUA quanto no Brasil, derivaram outros gêneros de músicas pelo mundo. O músico e pesquisador Lopes sinaliza que

O impacto da música de origem africana no século XX foi decisiva. A partir de matrizes norte-americanas, como o blues, o jazz e as múltiplas variantes deles oriundas; cubanas, como a rumba e seus derivados; e brasileiras, como o samba, a partir da bossa nova (nascida do samba), a música popular de quase todo o mundo tornou-se receptora da influência da Diáspora africana. (LOPES, 2008, p.83).

Os instrumentos de percussão são inúmeros: atabaque, adufe, berimbau, agogô, carimbo, caxumba, triângulo, entre outros.

FIGURA 18 – INSTRUMENTOS DE ORIGEM AFRICANA



FONTE: Mapa interativo de Anansi, o contador de histórias (2017)

A arte se constitui nas formas, nas cores fortes e quentes e estão impressas na arquitetura das casas, nos tecidos das roupas, cerâmica, esculturas, tecelagem, na manipulação e fundição de ouro e bronze. A arte cerâmica, por exemplo, era produzida em Gana 3000 anos antes de Cristo e os povos “ashanti elevaram essa arte ao mais alto nível, produzindo belas peças polimorfos, ornamentadas com motivos extremamente complexos” (UNESCO, 2013, p. 93).

O ferro é também de grande importância para os povos africanos. Era usado pelos antigos africanos para fazer diversos objetos como lâminas de faca, flechas, machados para construção e enxadas, materiais para a casa, entre outros objetos. O ofício do ferreiro era muito valorizado, pois dominava a técnica e manuseio do ferro.

Com a colonização, as consequências foram sentidas na cultura, na produção artística nas artes visuais, na arquitetura, música, no teatro e literatura. Não há como avaliar o impacto quantitativo, mas todo o continente africano foi afetado (UNESCO, 2013).

As contribuições africanas para as outras culturas são inúmeras. No Brasil, para efeito, os ofícios foram levados em conta pelos colonizadores para escravização. As técnicas de cultivo na agricultura e manuseio do ofício do ferro para a produção de instrumentos de trabalho e até os de tortura foram aperfeiçoados pelos africanos. E esses aspectos foram importantes para definir em que espaço de trabalho cada indivíduo atuaria.

No Paraná, por exemplo, a pesquisadora Megg Rayara Gomes de Oliveira⁵⁸ (2012)

⁵⁸ A pesquisadora teve o nome social reconhecido e inserido na sua tese de doutoramento, defendida em março de 2017. A pesquisadora é a primeira travesti preta a defender o doutorado na UFPR. No mestrado foi utilizado o seu nome de nascimento Marcolino Gomes de Oliveira Neto.

apontou que a arte africana esteve e está muito presente nas heranças culturais dos povos negros no estado e sempre quando classificada, o é como uma arte primitiva. A autora diz que:

O mesmo tratamento é dispensado às esculturas de Espedito Rocha, nascido em Pernambuco, mas que viveu no Paraná de 1938 até 2010, a maior parte do tempo em Curitiba, onde faleceu. Seu trabalho apresenta uma relação muito mais explícita com a arte africana, especialmente com a escultura Makonde, de Moçambique, que tem em Frank Arroni Ntaluma um dos seus maiores representantes. (OLIVEIRA, 2012, p. 77).

FIGURA 19 – ARTE BRASILEIRA DE ORIGEM AFRICANA



Fonte: OLIVEIRA (2012, p. 77).

A pesquisadora Oliveira (2012) apresenta duas hipóteses para o fato de artistas negros não serem reconhecidos pela sua arte de origem africana. Uma é a manifestação do silêncio sobre os artistas paranaenses negros. Ou ainda, pode ser um desconhecimento por parte dos historiadores que não têm conhecimento sobre a cultura e arte africana.

4.4.5 Disciplina de Educação Física

Os conteúdos da disciplina de Educação Física estão compostos pelos eixos: Dança, Jogos e Ginástica. No eixo Dança, há os conteúdos: brinquedo cantado, exercícios ritmados, dança criativa, dança folclórica e dança popular. Nesse eixo em dança popular, dança e brincadeira folclórica, aborda-se, em parte, a perspectiva da valorização das diferentes expressões culturais da dança e expressividade rítmica.

No eixo Jogos, os conteúdos são: jogos intelectivos, jogos motores, sensoriais,

imitativos e jogos pré-desportivos. Para o eixo ginástica, existem os conteúdos de ginásticas acrobáticas e formativas.

O histórico da Educação Física no Brasil tem uma origem ideológica que atualmente não se aplica. O ensino dessa disciplina tem suas origens na eugenia, sanitarismo e higienismo.

Nas primeiras décadas do século XX, foi um momento de produção e instituição de órgãos responsáveis por criar políticas públicas, reformas em todas as instâncias da sociedade brasileira. Nesse contexto é que as ideias sanitaristas, higienistas faziam parte do pensamento brasileiro e se mesclavam às ideias também eugenistas. As premissas dessas áreas da saúde marcavam, sobretudo, o campo da saúde⁵⁹ (GALVÃO, S/D) e da educação, justamente em um período em que a educação e saúde eram assuntos de um único ministério no Brasil. Segundo Davilla (2006; in HOCHMAN, 1996), no período entre 1910 e 1920 houve a preocupação com a saúde pública e, entre 1920 e 1930, com a educação. O diálogo entre essas duas áreas de conhecimento fez com que os profissionais se juntassem, médicos e educadores, para elaborar soluções para minimizar o quadro de miséria, pobreza, analfabetismo e a proliferação de doenças que atingiam a maioria da população brasileira das cidades e no campo.

Contudo, os métodos utilizados não foram muito ortodoxos. No início do século, houve uma grande revolta no estado do Rio de Janeiro, por exemplo, chamada de a Revolta da Vacina em 1904, vacinação obrigatória e ostensiva, houve muita resistência por parte da população, mas também a ânsia em proporcionar progresso ao país pelas elites políticas e intelectuais era enorme. As reformas também atingiram as cidades com a reforma urbanística por meio da destruição dos cortiços e casas históricas para construir as avenidas, pois era necessário sanear a cidade.

Nas décadas de 1920 e 1930, as políticas reformistas abrangeram a educação com a designada Escola Nova (Escola Ativa ou progressista), que repudiava os aspectos tradicionalistas na educação, o modelo cristão católico, criticava a metodologia das escolas jesuíticas, defendia uma educação escolar gratuita, obrigatória e laica, ainda que tenham existido grandes controvérsias entre os reformistas da educação, da escola nova. As reformas aconteceram de forma localizada, porém em todas as regiões brasileiras.

Havia um diálogo e interlocução entre os reformistas que era permanente. À época, os polos da intelectualidade e da ciência eram Rio de Janeiro e São Paulo e esses estados foram

⁵⁹ Em 1897 foi criado o Diretório de Saúde Pública (DGSP), sob o comando de Oswaldo Cruz que perdurou até 1920 quando foi instituído o Departamento Nacional de Saúde Pública, na direção de Carlos Chagas (PAIVA, p. 206, 2005).

os pioneiros nas reformas e transportavam as ideias e suas metodologias para todo o resto do país. Frequentemente, eram mandados inspetores educacionais para as cidades-polos para estudos sistemáticos de como estavam sendo realizadas as reformas nas grandes cidades, as chamadas “caravanas”. O estado do Paraná mandou inspetores de educação para esses polos reformadores para realizar estudos *a priori* e averiguações (ROSA, 2013).

Esses educadores e intelectuais reformadores⁶⁰, “engenheiros sociais” (DAVILLA, 2006), acreditavam que a educação era o primeiro passo para civilizar e sanear. A grande preocupação desses intelectuais foi promover as mudanças sistemáticas da educação de modo que nenhuma área ficasse de fora. A escola, nesse momento, se punha para a intelectualidade, como elemento fundamental na difusão de determinadas perspectivas do que deveria ser a nação, progresso e modernidade. O ponto chave era progresso e desenvolvimento da nação, social e economicamente. A educação, tendo a escola como o espaço material, era um local para civilizar, moralizar, sanear, higienizar, ensinar valores patrióticos e nacionalistas (baseados no militarismo) para a população, principalmente por conta da imigração europeia⁶¹.

As reformas na educação advindas dessa perspectiva da “Escola Nova” estavam em consonância direta com esse contexto sanitaria e higienista. Ao mesmo tempo em que existia uma política que dizia “vamos civilizar o povo” e para isso tem-se que ir para a escola pública: a popularização da escola pública, para aprender higiene (higiene escolar), ler e

⁶⁰ Lourenço Filho (1897-1970) - Testes ABC – testes de aptidão cognitiva. Trabalhou no laboratório de psicologia Experimental da Escola Normal da Praça. Cursos de capacitação para professores; alterou o currículo da Escola Normal para cumprir a agenda higienista e psicologia experimental. Atuou no Ceara em 1923. Fernando de Azevedo (1894-1974) sociólogo - Questão moralizadora e conservadora de Influência católica. Criou a escola adaptada ao meio rural, urbano ou litorâneo (juntamente com Teixeira); estágio pedagógico obrigatório e criação de uma escola profissional de educação física. Atuou no Rio de Janeiro de 1927-1930. Antonio Sampaio Dória – (1883-1964) Jurista, Pedagogo e professor - Influenciado pela psicologia experimental “educação está para educação assim como miscigenação para branqueamento”. Combate ao analfabetismo; método indutivo intuitivo analítico (método que desenvolver a perspectiva de pensar e raciocinar); Redução da escola primária gratuita de quatro para dois anos. Atuou em São Paulo em 1920. Anísio Teixeira – Novos mobiliários, incluiu as disciplinas Desenho, Geografia e trabalhos manuais, conceito educação integral (educação moral e cívica). Atuou na Bahia em 1925. Carneiro Leão - Seus estudos tinham relação com Educação Física, eugenista – publicou um documentário “Pela grande raça” em 1924. Introduziu a disciplina de sociologia nas escolas normais de Pernambuco. Foi um dos primeiros divulgadores da educação nova e escola ativa. Atuou no estado de Pernambuco em 1928. Francisco Luís da Silva Campos (1891 -1968) Jurista e político - Criou a Escola de Aperfeiçoamento, curso de pós-graduação para os professores e os leva para universidade de Chicago. Atuou no estado de Minas Gerais em 1927. Lysímaco Ferreira da Costa (1883 1941) - Influência da escola militar e anticlerical. Empreendimento na Escola Normal Secundária de Curitiba, fundou o curso superior de ciências e letras; preocupação com a formação de professores. Atuou no estado do Paraná em 1923. (ROSA, 2013).

⁶¹ A imigração é um fato que em certa medida colocava em risco os valores de construção de nação, já que possibilitou que os grupos trouxessem em suas malas sua cultura, língua e vivessem em colônias, conglomerados familiares e espaços restritos apenas a esses grupos. Essa era uma preocupação do inspetor e professor Cesar Prieto Martinez manifestada nos relatórios de educação no Paraná no período em que esteve à frente da educação paranense em 1920, 1921 e 1922. (ROSA, 2013).

escrever. Por outro lado, teve também um afastamento e marginalização das populações pobres e negras.

Nesse contexto, o ensino da Educação Física (antropometria como era denominada nesse período) ficou muito marcado por essas influências. Contudo, antes mesmo desse período, a educação do corpo, a educação física, já era um assunto entre os intelectuais desde o Império por meio da discussão da higiene e tomou densidade e força na configuração de reformas nos primeiros anos do século XX. Pois, ao defender uma nova nação, se defendia uma nação saudável, livre de doenças, da pobreza e livre da degeneração racial. E práticas higienistas tinham como premissa a saúde do corpo e nessa perspectiva é que a educação física e ginástica se faziam presentes.

Um dos principais líderes das reformas educacionais no país, Fernando Azevedo⁶², acreditava que a Educação Física seria a melhor técnica para a melhor forma e desempenho físico.

Aplicada convenientemente a educação física em gerações sucessivas e apoiadas num conjunto sistemático de medidas eugênicas, poderá chegar-se mais rapidamente à afirmação de tipos característicos, com seus traços somáticos comuns, - a um grupo, talvez extremo e definitivo, representante genuíno de uma nova etnia, que venha a constituir a comunidade nacional e possa ir florescendo, através do tempo, numa juventude cada vez mais robusta, rubra nos glóbulos vermelhos e morena na tez requieimada da pele. (AGUILLAR FILHO, 2011, p. 81).

Além do aspecto físico, existiam testes de classificação dos alunos por meio da “psicologia diferencial” que media a aptidão mental. Esse teste media a capacidade para ler e escrever, a “maturação educacional” (DAVILA, 2006). O “movimento de teste” (MONARCHA, 2008) surgiu nesse mesmo momento histórico (início da Primeira República), como mecanismo de diferenciação. Tais testes possibilitavam que alunos, já inseridos em um contexto de leitura e ambiente alfabetizador, fossem beneficiados (alunos de classes abastadas).

E ainda, os testes e os tratamentos de saúde e odontológicos propiciavam que os alunos fossem tratados como uma espécie de “cobaia humana” para os estudos das áreas sociais e da saúde, nas chamadas “escolas laboratórios”. Visando a um melhoramento dos indivíduos, os “não aptos” para educação, por diferentes aspectos pesquisados pelos estudiosos (saúde e mental), eram as pessoas das classes pobres e raça negra, pois, no

⁶² Azevedo era um influente articulador intelectual e acreditava no progresso da nação. O reformador da educação foi professor na cátedra de sociologia na Universidade de São Paulo (USP) e estava muito preocupado como o futuro racial do Brasil. Em 1940, foi convidado para elaborar a introdução do relatório do Censo populacional (SKIDMORE, 2012), em que estava presente a indagação sobre cor/raça. Azevedo propunha que o grande contingente negro no país fosse enviado para seu continente de origem, África. (DAVILLA, 2006).

pensamento científico da época, o Brasil era um país débil por conta da população originada da miscigenação da população de negros.

O Paraná comungava das linhas sanitaria, higienista assim como todas as grandes cidades da época. O discurso médico também no Paraná higienista foi difundido pela revista de medicina do Paraná entre os anos de 1920 e 1937 cujo lema era “cuidar, proteger e higienizar a infância” (LARROCCA; MARQUES, 2010). Segundo Antonio Sérgio Alfredo Guimarães:

Foi também no Sul, centro da vida econômica e política, que as campanhas de sanitização e higienização públicas ganharam vigência, forçando a amenização das teorias eugenistas em versões que privilegiavam as ações de saúde pública e de educação, em detrimento de políticas médicas de controle da reprodução humana e dos casamentos. (GUIMARÃES, 2004, p. 12).

Houve a existência de medidas profiláticas nas incursões higienistas e políticas educacionais propostas pela comunidade médica paranaense. A elite intelectual e política da época, no Paraná, não acreditava na regeneração da população exclusivamente no viés do aspecto clima e na imigração europeia. Seriam imprescindíveis a educação e a higiene para que de fato isso se materializasse, “pedagogia higienista”.

A Faculdade de Medicina do Paraná e as reuniões da Associação Médica do Paraná divulgavam, na Revista Medicina do Paraná (RMP), artigos públicos científicos e realizavam palestras que veiculavam as ideias eugênicas: higienizar, sanear a população e a criança seria o principal agente civilizador. A criança era um “instrumento” possível de formatar aos moldes civilizatórios com “bons” hábitos e costumes. Os estudos incidiam no estudo da infância e puericultura, no Hospital de Clínicas, com o médico Milton Munhoz (LARROCCA; MARQUES, 2010).

Os médicos propunham e realizavam cursos de formação eugênica para os professores no chamado Curso de Hygiene Elementar (1920), coordenado e dirigido pelo médico Souza Araujo. (LARROCCA; MARQUES, 2010). Era imprescindível para os médicos e educadores paranaenses medicalizar e higienizar a infância e, assim como os outros intelectuais no Brasil, esses também estavam conectados com as ideias da época como se pode observar. Foi construída por esses pesquisadores da medicina, sobretudo pelo médico Milton Munhoz, uma série de recomendações e prescrições para serem aplicadas nas instituições de ensino pelas/os educadoras/os. As recomendações seriam para melhor higienizar as crianças. Segue a apresentação dessas prescrições “médicas”.

QUADRO 12 - LISTAS DE PRESCRIÇÕES

A criança deverá entrar e sair limpa da escola
Durante as aulas a professora corrigirá atitudes irregulares nas carteiras e bancos prevenindo posições viciosas.
No recreio a professora regulará jogos e exercícios de acordo com a capacidade física.
A professora ensinará aos alunos a se servirem dos aparelhos sanitários.
A professora evitará que os alunos façam suas merendas em local impróprio e com as mãos sujas, mastigando apressadamente os alimentos.
Colocar em cada escola uma professora da saúde escolhida entre as moças de mais bela aparência em pleno gozo de saúde e entusiasta da higiene.
As regras higiênicas deverão ser praticadas a princípio intencionalmente e depois de forma automática.
A professora deverá despertar na criança o interesse pela saúde, de forma positiva, por meio da brincadeira, pelo exemplo e pela ação.
A professora estimulará e organizará a formação de pelotões de saúde, sob moldes militares, como promoções, distintivos, competições e até cadernetas de serviço em que serão anotados, além das conquistas, cuidados corporais, peso e altura.
A professora deverá encaminhar os alunos para exames médicos periódicos

FONTE: LARocca (2009, p. 189).

Como se pode observar, no quadro (12) a questão física era fundamental e não era tão somente para o físico robusto, mas também no aspecto da beleza. As profissionais da educação também deveriam apresentar-se de maneira higiênica, na aparência deveriam “ser belas”, ou seja, “colocar em cada escola uma professora da saúde escolhida entre as moças de mais bela aparência em pleno gozo de saúde e entusiasta da higiene”.

Segundo Davilla (2006), nas primeiras décadas do século XX, ocorreu um progressivo embranquecimento no quadro professoral. No Rio de Janeiro as/os professoras/os negras/os foram sendo substituídas/os por mulheres brancas de classe média, sobretudo depois das reformas educacionais ocorridas nesse período. Fato que talvez possa ser explicado pelas medidas higienistas da época, como se pode notar na descrição das prescrições do médico Milton Munhoz no Paraná. Havia a necessidade da doutrinação para a educação do corpo, e a disciplina do corpo nas aulas de Educação Física. Contudo, o espaço físico precisava também ser estabelecido numa dimensão global disciplinadora e de vigilância.

Para os higienistas,, os espaços precisavam ser “hígidos”. Dessa maneira, é possível inferir que os aspectos higiênicos estavam presentes, sobretudo na disciplina de Educação Física, mas não somente, estavam em todas as dimensões da educação escolar. Incidiu de maneira mais específica nessa disciplina que tem seu nascedouro na “boa forma do corpo” e “performance física”, mas a materialidade desses métodos esteve presente em todas as instâncias da escolarização até nos materiais mobiliários, no espaço físico e até na conduta moral das/os educadoras/es (LARocca; MARQUES, 2010).

Atualmente, e até por ter esses históricos baseados em ideias eugênicas e sanitárias, os estudos nessa área têm sido mais reflexivos e questionadores. Contudo não deixam de

transparecer as suas origens, é o que apontou a pesquisa de Vilma Aparecida de Pinho (2005), sobre qual é a percepção de professoras/es de Educação Física sobre alunos negros e negras. As professoras e professores demonstram fazer avaliações das alunas e alunos negros de forma discriminatória e estigmatizante. Os alunos são considerados agressivos e sem limite:

O comportamento dos professores em relação aos alunos negros foi de aspereza, falavam com os alunos zangados, com o tom da voz alterada, gritando, demonstrando não ter tolerância com esses alunos. Não que fizessem as atividades de forma inadequada, pelo contrário, faziam tudo conforme os pedidos dos professores. Os elementos de controle social utilizados pelos professores foram olhares expressivos; castigos; gritos; xingamentos; exclusão das atividades; recuo para o final da fila; ameaças de chamar a mãe; puxões pelos braços ou pela camisa, fingimento de não vê-los quando chegavam atrasados; não deixá-los escolher o time, encaminhá-los para a diretoria, organizar abaixo-assinado para que ocorresse a intervenção de outros órgãos na escola com o objetivo de expulsar os alunos da escola e de fofocas (conversas extra-classe entre os professores de Educação Física e o professor regente de sala). (PINHO, 2005, p. 6).

Havia uma generalização das/os adolescentes, “os professores tendiam a estigmatizar todos os alunos que tinham fenótipo semelhante, isto é, negros” (PINHO, 2005, p. 8). As alunas e alunos negros eram considerados feios, sem grandes aptidões físicas, o contato físico natural nas aulas de Educação Física era evitado. Os meninos são considerados violentos e as meninas, promíscuas.

A crença nessas questões pode estar associada naquilo que originou não só a Educação Física, mas a educação como um todo no Brasil como já destacado anteriormente. Tal aspecto observado nas professoras/es manifesta uma inclinada de construção racista que pode ser desmistificada e a formação continuada pode auxiliar na desconstrução desse imaginário racializado.

A formação continuada na SEMED, na Educação Física, apontou uma construção que visa a enxergar a criança para além corpo. Isso é o que o coordenador afirmou.

Hoje eu olho para criança, eu não enxergo só o corpo da criança, eu procuro enxergar tudo que fez aquela criança chegar até ali. O porquê que ela usa um boné de aba reta, o porquê que ela usa um colar grande no pescoço, com os Racionais por exemplo. A camiseta por exemplo de Notório Big, Tupac o som que ele ouve, né?. Do tênis do cadarço largo. Então, é muito é muito importante essa formação que fizemos, que executamos, né?. E de muita responsabilidade. (Luís Sanim – entrevista concedida – 08/12/2016).

O coordenador apresenta elementos da cultura das periferias brasileiras que expressa elementos da cultura *hip-hop*. Racionais é uma banda de *hip-hop* brasileiro muito popular nos anos de 1990 que influenciou (e influência ainda hoje) muitos jovens negros e brancos das

periferias, sobretudo, da cidade de São Paulo, produzindo músicas que relatam o drama vivenciado por milhares de jovens. As letras refletem a violência que acomete os jovens, sobretudo os negros, vítimas das drogas e do tráfico.

Da mesma maneira, é a influência dos cantores estadunidenses também de *hip-hop* e *rap* Tupac Amaru Shakur (1971-1996) e Christopher George Latore Wallace ou Notorious Big (1972-1997). O primeiro foi ativista social dos direitos jovens negros americanos e distinguiu-se pela superação das drogas e tráfico, assim como o segundo cantor. Os dois tiveram uma vida muito semelhante à dos jovens das periferias, pois de uma vida pobre e com dificuldade se envolveram com o crime, mas conseguiram ascender social e economicamente com a música. Desse modo, foram e são até hoje, tanto os *rappers* brasileiros quanto os norte-americanos, espelho para milhões de jovens de toda a cultura *hip-hop*.

Esse aspecto apontado pelo coordenador imprime a perspectiva de que um olhar sensível é possível das/os educadoras/es, justamente porque as crianças passam muito tempo na escola. A diversidade cultural trazida por mais de 30 anos é um complicador para a educação da diversidade, ressaltou o coordenador, mas segundo o educador físico é possível que a escola possibilite estímulos diferenciados para as crianças sobre cultura e diversidade humana. Nos encontros de assessoramento foram trabalhados temas relacionados à musicalidade como samba e capoeira que são heranças da cultura negra.

A pesquisa MEC/UNESCO (2009) apontou que muitos das/os professoras/es que desenvolveram práticas pedagógicas na perspectiva da educação das relações étnico-raciais eram profissionais que, de uma forma ou de outra, tiveram a experiência direta ou indireta do racismo. Então, a partir desse olhar sensível passaram a desenvolver e praticar ações visando à superação do racismo em sala de aula. Essa característica foi percebida na prática formativa do coordenador da área de Educação Física. Suas vivências e experiências juntamente com a técnica da Educação Física são trazidas para o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos e formativos na formação das/os professoras/es.

De modo geral, essa é a disciplina que não tem conteúdo específico da educação das relações étnico-raciais em nenhum bimestre ou etapa/ano no Ensino Fundamental, mas, ainda assim, trabalhos e conteúdos contemplam a ERER. Sendo possível inferir que os conteúdos da ERER presentes nos currículos devam ser necessariamente trabalhados e explorados, e só esse fato não significa que será efetivamente um conteúdo abordado na formação de continuidade de professoras/professores, ainda que no caso da SEMED isso seja um norteador, mas o fato de não estar implica em não ser um tema abordado de maneira efetiva.

4.5 Educação Infantil e orientações curriculares para a educação das relações étnico-raciais no município

4.5.1 Caracterização

Como já mencionado anteriormente, são 43 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), sendo 41 na área urbana e 2 na área rural. Contam com 934 profissionais atuantes na EI. As etapas e turmas são separadas em Infantil I, II e III no período integral das 7h às 18h. Já o Infantil IV e Pré-escola meio-período, de manhã das 7h30 às 11h30 e no período da tarde, das 13h às 17h. Segue um organograma para melhor entendimento com relação à estrutura do departamento de EI na SEMED.

Os Cmeis contam com uma equipe de profissionais que são “atendentes, educadores, professores, serviços gerais, serviços de limpeza terceirizados, preparadores de alimentos, diretoras e diretoras auxiliares, pedagogos, agentes administrativos e estagiários, além da equipe de apoio pedagógico do Departamento de Educação Infantil” (SJP, 2015)⁶³ que ao todo perfazem 1.206 profissionais.

FIGURA 20 - ORGANOGRAMA EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: <http://www.sjp.pr.gov.br> (2017)

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Aspecto esse que recentemente, após anos de discussão sobre educação, está se construindo e, principalmente, sendo reconhecido na esfera da educação brasileira. É composta por duas modalidades: creche e pré-escola. Cada modalidade é subdividida, no município, por faixa etária.

⁶³ Fonte: Publicação de site da prefeitura. Disponível em: <http://www.sjp.pr.gov.br/prefeitura-inaugura-mais-quatro-cmeis/>

QUADRO 13 - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICA DO CMEI

Modalidade	Faixa etária	Quantidade de professora/professor educadora/professor	Tempo de permanência no CMEI
Creche			
Infantil I	0 a 11 meses	1 para cada 6 crianças	Integral / 7 horas diárias
Infantil II	1 ano a 1 ano e 11 meses	1 para cada 8 crianças	
Infantil III	2 anos a 2 anos e 11 meses	1 para cada 12 crianças	
Infantil IV	3 anos a 3 anos e 11 meses	1 para cada 12 crianças	
Pré-escola			
Pré	4 a 5 anos	1 professora até 20 crianças	Parcial / 4 horas diárias

FONTE: Resolução 02 (2015). Adaptado pela autora.

Esses dados são as divisões que acontecem nos Cmeis para organizar e estruturar o trabalho pedagógico e estão estabelecidas a partir da Resolução 02/2015 que estabelece as normas e princípios da EI no município. O número de educadoras e por crianças por turma, pode variar de acordo com cada Cmei. As educadoras atuam exclusivamente nas turmas de Educação Infantil I, II, III e IV, na pré-escola somente professoras/es. Em alguns casos, os números de crianças ultrapassam o limite estipulado pela Resolução. Em 2010, para suprir a demanda por vagas para atender a população de crianças na EI, a prefeitura estabeleceu na Lei nº 1.663/2010 “Programa de aquisição de vagas para a Educação Infantil” que prevê a compra de vagas em instituições de EI da iniciativa privada. Esse programa visa a atender crianças em situação de risco social cujos pais exerçam função remunerada, desde que a renda familiar não ultrapasse 03 (três) salários mínimos. Ou ainda, crianças com renda familiar de 03 (três) a 05 (cinco) salários mínimos.

A lei está em vigor e será aplicada sempre que não houver vagas nas instituições de EI públicas, sendo essa solicitada pela família. Possibilidades como essa foi uma alternativa encontrada pela prefeitura, mas quimérica, pois não atende a toda a população. E ainda faz uso de recursos públicos para resolver um problema de forma imediatista que não traz um retorno efetivo para a população. O ideal seria o planejamento e investimento na construção de novos equipamentos públicos.

De acordo com o Decreto nº 1.615/ 2013, a capacidade dos Cmeis está dividida em Porte I com até 144 alunos, II com 145 a 306 alunos e III com 307 alunos ou da mesma forma que as escolas⁶⁴. Há na Resolução 02/2015 todas as normas e orientações necessárias para

⁶⁴ O Porte das escolas são: Porte I para as Escolas Municipais com até 200 alunos; Porte II, para as Escolas Municipais com 201 a 425 alunos; Porte III, para as Escolas Municipais com 426 a 675 alunos; e Porte IV, para as Escolas Municipais com 676 alunos ou mais. (Decreto 1.615, DE 9 DE DEZEMBRO DE 2013).

organizar e estabelecer cada espaço, as instalações e os equipamentos para o atendimento adequado às crianças.

A obrigatoriedade da Educação Infantil somente acontece na etapa da pré-escola, a partir dos 4 anos de idade e esse fato é uma questão a ser resolvida pelo município nas próximas gestões, pois implica na efetivação do direito ao acesso para toda a população da EI nessa idade e demanda infraestrutura, pois atualmente são 44 Cmeis.

Em relação à creche se caracteriza como sendo dever do estado oferecer e disponibilizar o atendimento, mas é uma escolha e opção de a família inserir as crianças na EI, diferentemente de outros lugares do mundo que consideram EI também como direito das famílias (ROSEMBERG, 2013).

4.5.2 Como é estruturada a formação continuada na EI

No início da gestão 2013, assim como no departamento de EF, o departamento de EI começou o trabalho diagnosticando a situação interna e identificou que havia algumas questões a serem feitas para iniciar o trabalho da nova equipe. Segundo a coordenadora Esperança Garcia, os objetivos da EI no município não contemplavam nem a legislação nacional.

Nós percebemos que a formação continuada aqui em São José até 2013 era frágil. Ela não atingia, não alcançam sequer os objetivos das legislações nacionais de Educação Infantil. Então essa proposta a partir de 2013 é para facilitar até a própria legislação. Que até então era muito fragmentada. E o objetivo principal era construir as orientações curriculares para a Educação Infantil como a participação dos profissionais da educação também. (Esperança Garcia - Entrevista concedida em 17/10/2016).

Esse instituto a que a diretora do departamento se refere é o instituto Avisa Lá, como já mencionado anteriormente, o qual realizou formações para as/os profissionais da EI nessa gestão. Essas formações acontecem durante as permanências, que são o tempo reservado para as/os professoras/os e educadoras/es preparar, planejar as atividades pedagógicas que serão realizadas com/para as crianças, tempo para fazer as formações e aperfeiçoamento.

Atualmente, há uma discussão sobre a permanência das educadoras que não é regulamentada da mesma maneira que a das professoras. Aspecto que diferencia essas profissionais que, na maioria das vezes, têm a mesma formação acadêmica, mas não as mesmas condições de trabalho. Sobre esse aspecto, a diretora do departamento da EI afirma que: “é uma organização, orientação que se seja feita na hora-atividade. Tanto que educadores

e atendentes têm uma carga horária um pouco menos por não ser muito regulamentada essa questão da hora-atividade. Então elas possuem 4 horas de hora-atividade semanal.” (Esperança Garcia - Entrevista concedida em 17/10/2016).

A/O pedagoga/o tem papel importante na formação continuada, pois é essa/e profissional que atua na mediação entre o departamento da EI (juntamente com o Instituto Avisá Lá), é a/o profissional que está dentro de sala de aula, que é denominado “pedagogo formador” nas Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil:

Pedagogo formador é uma nomenclatura dada ao profissional que atua na unidade de Educação Infantil responsável pelo fazer pedagógico, pela orientação e acompanhamento dos profissionais educadores/professores/pais/responsáveis pelas crianças, o qual deve, promover momentos de formação com base teórica, utilizando diferentes estratégias formativas. (SÃO JOSÉ PINHAIS, 2015, p. 18).

A ação e atuação da/o pedagoga/o se constituem em capacitar os profissionais nos Cmeis que atuam com as crianças. A formação continuada nos Cmeis, entretanto, não atinge a todas/os as/os profissionais, pois são disponibilizadas apenas sessenta (60) vagas para realizar a formação direta com os profissionais do instituto. Desse modo, “o pedagogo formador” participa das formações e fica incumbido de fazer a formação nos Cmeis (Esperança Garcia - entrevista concedida - 17/10). Essas atividades são realizadas com os técnicos do departamento e com o Instituto Avisa lá.

A formação foi anual e cada tema (Artes Visuais em 2013, Literatura em 2014 e Brincar, 2015) durou o ano todo. Quatro encontros no primeiro e quatro no segundo semestre, oito encontros ao todo.

4.5.3 A proposta pedagógica

Na EI o formato curricular tem relação com um conjunto de práticas que visam e fazem parte dos “conhecimentos no aspecto patrimonial cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (DCNEI, 2010) e busca o desenvolvimento infantil físico, psíquico e biológico de forma integral das crianças nessa etapa de ensino. Os eixos principais, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) para a prática pedagógica, pontuam principalmente dois aspectos norteadores: a interação e a brincadeira. A partir desses dois eixos, as experiências devem garantir e promover o conhecimento da criança em relação a si mesma e ao mundo que a rodeia, possibilitando experienciar todas as linguagens visuais, corporais, linguísticas, emocionais e afetivas no âmbito social e individual

de forma integradas. Adequando também os tempos e espaços dessas experiências. Todos esses aspectos respeitando a criança quanto sujeito de direitos.

A SEMED, pelo Departamento de EI, aponta nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil (OCEI, 2015) do município os seguintes eixos norteadores da prática pedagógica na EI: Identidade e autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Tais eixos são baseados em dois blocos norteadores da formação pessoal e social e conhecimento de mundo, aspectos esses que são definidos em outros documentos orientadores da EI nacional. De modo mais prático, os objetivos de aprendizagem seguidos pelos CMEIS são os que estão no quadro (14) e nos anexos.

QUADRO 14 – EIXOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Artes visuais	Conhecimento de Si e do mundo	Conhecimento Matemático	Linguagem Corporal	Linguagem Oral e Escrita
----------------------	--------------------------------------	--------------------------------	---------------------------	---------------------------------

FONTE: Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil - SÃO JOSÉ PINHAIS (2015).

Esses objetivos visam a desenvolver a criança integralmente nas duas etapas da Educação Infantil: creche e pré-escola. Portanto, a partir desses objetivos estruturam-se a EI, a proposta pedagógica, o plano de aula e a formação continuada das/os profissionais.

Entre os anos de 2013 e 2016, a formação continuada do departamento de EI promoveu diversas ações de formação em serviço. Nesse período houve a assessoria e parceria de instituições e de profissionais qualificados para compor ações formativas para as/os profissionais da EI. Dentre essas instituições, esteve o Instituto Avisa.

No primeiro ano de atuação desse instituto no município, realizou-se a formação com foco nas Artes Visuais, no segundo, em literatura e no terceiro ano, em brincar. No ano de 2016, realizou-se uma retomada dos focos com o objetivo de fixar os conceitos anteriores.

QUADRO 15 - CICLO DE FORMAÇÕES NOS CMEIS PELO INSTITUTO AVISA LÁ

2013	2014	2015
Artes visuais - Desenho	Literatura	Brincar

FONTE: Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil - SÃO JOSÉ PINHAIS (2015).

Esses ciclos de formações auxiliaram e instrumentalizaram as professoras e educadoras para a prática pedagógica nos CMEIS. Paralelamente foram instituídos outros projetos pelo departamento EI durante a gestão 2013 -2016, por exemplo:

- Do meu nariz cuida eu;
- Lavagem das mãos;
- Autosserviço;
- Comunidade leitora.

QUADRO 16 - FORMAÇÕES DO DEPARTAMENTO DE EI

Projeto	Objetivo	Ano
Criarte	Aprofundar o conhecimento docente na Linguagem Musical por meio de leituras, reflexões, tematização da prática, análise de bons modelos com fotos e vídeos e análise de situações homólogas.	2013
Horta	Estimular as crianças na alimentação saudável, denominada sustentável, proporcionando a elas experiência do plantio, colheita e consumo.	2013
Brincadiquê	Garantir e fortalecer o direito do brincar	2014 e 2015

FONTE: Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil - SÃO JOSÉ PINHAIS (2015)

Duas foram as iniciativas do departamento de EI em 2014: *Vivendo, aprendendo e prevenindo* e *Semana de troca de experiência*. Dois momentos que tiveram como perspectiva aproximar as profissionais da EI, professoras e educadoras. O primeiro correspondeu a uma formação voltada para as educadoras com o tema sobre o cuidado e a Educação Infantil no Brasil, e outros aspectos como: “Relacionamento com os pais, cuidados com os bebês, trabalhar com bebês sempre é mais complicado e demanda outras formações, eles foram trazendo para nós e nós fomos conformando as formações e ajustando as necessidades deles.” (Esperança Garcia – Entrevista concedida – 17/10). Esse momento ocorreu no mês de novembro de 2014 em três encontros. O segundo aconteceu entre os dias 17 e 21 de novembro de 2015 e teve por objetivo difundir as práticas educativas e troca de experiências.

FIGURA 21 - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA SEMANA DE TROCA DE EXPERIÊNCIA MANHÃ

Programação Semana Troca de Experiências

Data	Tempo	17/11 CRIARTE	18/11 Infantil 1	19/11 Infantil 2	20/11 Infantil 4	21/11 Pré
Abertura	8h30 as 8h40	Abertura	Abertura	Abertura	Abertura	Abertura
Momento Cultural	8:40 as 9as6	Iracema (poetiza)	Contação de história	Apres. Musical (Jeferson)	Apres. Musical (Jeferson)	Banda Base
Apresentação CMEI	9h10 as 9h25	1º Sossego da Mamãe (Linguagem Musical)	1ª Mari Silva (Movimento)	1º O Reino das Delícias (Dança)	1ª Borda Viva (Conhecimento de Si e do Mundo)	1ª Recanto de Gente Niúda (Dança)
Apresentação CMEI	9h40 as 10h05	2ª Santa Maria (Linguagem Musical)	2ª Profª Irena Ayres (Dança)	2ª Cantiga de Roda (Movimento)	2ª Ao Alvoiecer (Teatro)	2ª Joana Razzoto de Castro (Linguagem Oral e Escrita)
Intervalo	10h10 as 10h40	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
Apresentação CMEI	10h45 as 11h10	3ª Maria S. Vidolin (Linguagem Musical)	3ª Julia Pallú Zen (Conh. Matemático)	3ª Primavera (Conh. Matemático)	3ª Papa João Paulo II (Movimento)	3ª Galinha Azul (Conhecimento de Si e do Mundo)
Apresentação CMEI	11h15 as 11h40	4ª Leone Décimo Dal Negro (Linguagem Musical)	4ª Otília Teberia (Linguagem Oral e Escrita)	4ª Luiz Stocco (Conhecimento de Si e do Mundo)	4ª A Baba do Passarinho (Linguagem Oral e Escrita)	4ª Vovô Rozária (Conh. Matemático)

FONTE: <http://www.sjp.pr.gov.br/>

NOTA: Site da prefeitura de São José dos Pinhais (2015)

FIGURA 22 - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA SEMANA DE TROCA DE EXPERIÊNCIA MANHÃ

Cronograma período da tarde					
Data	Tempo	17/11 CRIARTE	18/11 Infantil 2	19/11 20/11 Infantil 4	21/11 Pré
Abertura	13h30 as 13h40	Abertura	Abertura	Abertura	Abertura
Momento Cultural	13:40 as 14h05	Iracema (poetiza)	Contação de história	Apres. Crianças da E. M. Julia Vanderlei	Banda Base
Apresentação CMEI	14h10 as 14h35	1º Tio João (Linguagem Musical)	1º Cantinho Feliz (Movimento)	1º Profª Ivone N. Ravaglio (Conh. Matemático)	1º O Meu Pé de Laranja Lima (Linguagem Oral e Escrita)
Apresentação CMEI	14h40 as 15h05	2º Papa João Paulo II Profis. convidada (Linguagem Musical)	2º Árvore dos Sapatos (Conhecimento de Si e do Mundo)	2º Bau de Fantasias (Dança)	2º Meu Tesouro (Movimento)
Intervalo	15h10 as 15h40	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
Apresentação CMEI	15h45 as 16h10	3º Doce Aconchego (Linguagem Musical)	3º Profª Maria da Piedade S Cortez (Conhecimento de Si e do Mundo)	3º Comezinho da Vica (Conhecimento De Si e do Mundo)	3º Julia Pallú Zen Pedagoga convidada (Projeto transição CMEI- Escola)
Apresentação CMEI	16h15 as 16h40	4º Nair M. Zaniollo Profis. convidada (Linguagem Musical)	4º Meu Pé de Laranja Lima Profis. convidada (Org de Ambientes)	4º Criança Feliz (Linguagem Oral e Escrita)	4º DEMUTRAN Convidado
Encerramento	16h40 as 17h00	Encerramento	Encerramento	Encerramento	Encerramento

FONTE: <http://www.sjp.pr.gov.br/>

NOTA: Site da prefeitura de São José dos Pinhais (2015)

A programação desse momento formativo e de partilha de experiências teve uma gama de atividades como se pode observar nas figuras 22 e 23. Uma diversidade de atividades nos diferentes eixos e que contemplam os objetivos de aprendizagem da EI sendo apresentados pelos diferentes Cmeis do município consistindo, desse modo, num momento de intensa formação para as/os profissionais que participaram.

As ações formativas na Educação Infantil foram inúmeras ao longo da gestão investigada e se desdobraram em projetos que se contemplam o apreço pelas diretrizes curriculares nacionais para a EI, pois estão baseadas nelas. Contribuem para o desenvolvimento integral naquilo que se compreende por educação e cuidado, que é uma máxima dessa fase do ensino. Enquanto se está educando, ensinando se está cuidando também e auxiliando as crianças nessa faixa etária da EI ao desenvolvimento de habilidades intelectivas sobre aquilo que se relaciona a si mesma e ao mundo que a rodeia.

Naquilo que se compreende a educação das relações étnico-raciais, nas ações formativas na Educação Infantil, pode-se observar que os eixos e objetivos de aprendizagem que estão mais vinculados e que evidenciam alguns aspectos do EREER são: o “Conhecimento de si e do mundo” e “linguagem corporal” em alguns aspectos. Segue um quadro explicitando esses dois objetivos.

QUADRO 17 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conhecimento de Si e do mundo		Linguagem corporal	
Crianças de 0 a 3 anos	Crianças de 3 a 5 anos	Crianças de 0 a 3 anos	Crianças de 3 a 5 anos
<p>Fazer e expressar escolhas;</p> <p>Expressar e reconhecer sentimentos;</p> <p>Aplicar estratégias para enfrentar os conflitos provenientes da interação com o outro;</p> <p>Conhecer, controlar, perceber as necessidades e sensações de seu corpo bem como controlá-lo, adquirindo consciência dos seus limites e possibilidades;</p> <p>Saber diferenciar-se como um ser individual, com características próprias, construindo sua identidade e autoimagem;</p> <p>Reconhecer as pessoas que estão em seu entorno;</p>	<p>Conhecer, controlar e nomear as partes do próprio corpo;</p> <p>Conhecer e perceber as necessidades e sensações de seu corpo bem como controlá-lo adquirindo consciência dos seus limites e possibilidades; Saber diferenciar-se como um ser individual, com características próprias, construindo sua identidade e autoimagem;</p> <p>Identificar e reconhecer suas características, sua história de vida e do grupo ao qual pertence (características físicas e culturais, hábitos, costumes e valores); Interagir com diferentes parceiros em diferentes agrupamentos, duplas, pequenos grupos;</p>	<p>Observar as diferenças e semelhanças dos movimentos corporais em relação aos outros;</p>	<p>Observar as diferenças e semelhanças dos movimentos corporais em relação aos outros;</p> <p>Vivenciar vários ritmos corporais de nossa cultura de maneira lúdica;</p>

FONTE: Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil - SÃO JOSÉ PINHAIS (2015)

No departamento de EI ao longo da gestão investigada não foram encontrados os projetos ou ações institucionais para a formação continuada das/os profissionais da EI que contemplassem de forma direta e efetiva a educação das relações étnico-raciais. As ações formativas nesse período estiveram voltadas para o cuidado e higiene pessoal das crianças. Em um único momento na formação, dentre os conteúdos do foco “Brincar” oferecido pelo Instituto Avisa Lá, foram apresentados 8 (oito) conteúdos:

QUADRO 18 – CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELO AVISA LÁ

1 –	Culturas infantis. A importância da brincadeira na infância. A importância de observar a brincadeira da criança. Diagnóstico sobre os tempos, espaços e materiais para a brincadeira no CMEI.
2 –	O jogo simbólico/ faz-de-conta. O imaginário infantil. Os jogos de papéis vivenciados na brincadeira. <i>A brincadeira e a cultura: as questões étnico-raciais e de gênero.</i>
3 –	O lugar da brincadeira no CMEI. A rotina para brincar na unidade. Os cantos de atividades diversificadas. Organização de kits para brincadeira. Construção de jogos e brinquedos pelas crianças.
4 –	A organização do ambiente para brincar (espaços externos e internos). A ludicidade no ambiente. As intervenções no espaço. A proposta de integração – a brincadeira entre diferentes faixas etárias. A brincadeira e o movimento. Possíveis sequências de brincadeiras.
5 –	A brincadeira do bebê. Possíveis propostas de brincadeiras exploratórias para os bem pequenos. Os materiais de largo alcance.
6 –	As brincadeiras dirigidas. Brincadeiras tradicionais, de roda, cantadas. Jogos de tabuleiro, jogos

	regrados, jogos de mesa. Possíveis seqüências de brincadeiras.
7 –	As aprendizagens implicadas na brincadeira da criança. Os indicadores de aprendizagem. A observação e o registro das brincadeiras das crianças. A documentação das experiências. As brincadeiras contemporâneas – para essa análise, voltar à relação entre brincadeira e cultura.
8 –	Avaliação

FONTE: Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil - SÃO JOSÉ PINHAIS (2015)

Com relação a ERER, não houve nenhuma formação específica como a diretora do departamento de EI afirmou:

Nós não temos nenhum foco específico com esse tema, nesse trabalho. No entanto, no ano de... tanto de 2013, 2014 com arte, com literatura e brincadeiras nós trabalhamos a questão de gênero e étnico-raciais dentro dessas formações. Nas unidades normalmente elas fazem as unidades fazem planos específicos. (Esperança Garcia - Entrevista concedida em 17/10/2016).

Contudo, o departamento realizou a compra de matérias que expressam as diversidades étnico-raciais nos Cmeis. Segundo Esperança Garcia, foi investido na compra de livros e brinquedos.

É nós fomos adequando isso nas compras de brinquedos. Nós não trabalhamos nenhum diretamente no foco pedagógico, mas nós trabalhamos na compra de brinquedos e de livros. Nós temos comprado livros que falam das relações étnico-raciais, nos livros que falam da cor de pele, que falam das diferenças com todos: negros, índios, japonês todos os possíveis e nos livros de literatura também com compras de livros com alguns focos. (Esperança Garcia - Entrevista concedida em 17/10/2016).

Foram realizadas em algumas instituições atividades desenvolvidas na proposta pedagógica com o tema de diversidade na questão de gênero, etnia nas unidades, mas não foram realizadas pela secretaria. Há atividades com musicalidade afro-brasileira e trabalhos desenvolvidos que têm como foco a “menina bonita de laço de fita” (Esperança Garcia - Entrevista concedida em 17/10/2016).

Na OCEF há uma menção sobre a perspectiva dos elementos simbólicos na EI, sobretudo, no que se refere à neutralidade dos espaços do brincar que diz assim:

A não neutralidade dos objetos interfere nas relações e interações estabelecidas pela criança, nos espaços, na sociedade, a exemplo de: bonecas e bonecos de cor branca e nenhum de cor negra; a disposição dos objetos, dos materiais, dos brinquedos pedagógicos, dos materiais não estruturados, que agem como instrumentos simbólicos. (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2015).

Há um reconhecimento, como se pode observar, sobre a diversidade étnica-racial, mas, contudo, não foi o foco de trabalho nessa última gestão a ERER, embora tenha sido mesclado às formações. Em apenas um momento na formação continuada, o foco na ERER foi um item

a ser trabalhado, no eixo brincar, no item “O jogo simbólico/faz-de-conta. O imaginário infantil. Os jogos de papéis vivenciados na brincadeira. *“A brincadeira e a cultura: as questões étnico-raciais e de gênero”*”. Contudo, a EREER é um foco que possibilita uma educação mais equânime, respeitando a dignidade da pessoa como ela é.

Desse modo, não é apenas mais um item no currículo. Foi o que Dias (2007) mostrou ao pesquisar, justamente, a formação continuada para educadoras na EI do Mato Grosso Sul. A pesquisa revelou que as educadoras que realizaram o curso de formação continuada com EREER conseguiram ter uma visão mais sistemática e aguçada das manifestações do racismo em sala de aula. De fato, se não se sabe como se opera o racismo e não se sabe como atuar nesse momento, no que se refere às manifestações e às sutilezas desses problemas no interior das salas de aula, dificilmente acontecerá uma intersetiva pedagógica por parte das/os profissionais, por esse motivo, a formação continuada com foco na EREER é estabelecida nas DCN-ERER.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (DCN-ERER, 2004, p.17)

Outras pesquisas como a de Cavalleiro (2000) revelam a importância do reconhecimento das manifestações do racismo nessa etapa de ensino, Educação Infantil. Na EI a relação da/o profissional com a criança está no âmbito da educação, mas também é cuidado, esses são os eixos fundamentais. Essa/e profissional estabelece uma relação de intimidade, é a pessoa que a criança confia. O carinho e atenção fazem parte dessa etapa de modo que o racismo também, como foi observado pela pesquisadora, se estabelece e opera nessa relação.

Na entrevista, questioneei sobre se houve alguma situação de discriminação racial na EI que tenha chegado ao departamento de EI e a resposta foi:

EG: Não. Não. Nenhuma. Nós tivemos uma situação. Da chegada dos haitianos que começaram a chegar muitos haitianos e nós começamos a ter alguns questionamentos das unidades, algumas falas assim que nós percebíamos como pouco discriminatória. Nós fomos conversando e aparando essas falas discriminatórias, mas não pela cor de pele, mas pela dificuldade de comunicação.

Foi muito mais por isso do que pela cor de pele.

P: E como foi o trabalho nos CMEIs?

EG: Foi trabalhado com os diretores.

P: E como foi o trabalho? Foi encontros?

EG: A gente tem trabalhado com os direitos humanos. Essa questão dos haitianos é uma questão dos direitos humanos. Sai do seu país, vem para um país novo com todas as questões individuais que a gente precisa respeitar. Mas mais em relação à comunicação, do que outra... (Esperança Garcia - Entrevista concedida em 17/10/2016).

No relato, a situação discriminatória reconhecida é com relação aos imigrantes haitianos no Paraná e na percepção da diretora e chefe de departamento da EI as falas discriminatórias ocorridas nos Cmeis não têm relação alguma com a cor da pele. Contudo, ao longo desses anos, algumas regiões do estado vêm recebendo muitos imigrantes refugiados de guerras e, no caso dos haitianos, a imigração se deu também pela situação econômica aliada ao desastre natural, terremoto, ocorrido no país em 2010.

Muitos dos que imigraram para o Brasil vieram em busca de trabalho, muitos têm uma formação acadêmica, no país de origem atuavam como profissionais em diversas áreas, na medicina, na engenharia e na docência, ou seja, são profissionais qualificados. No entanto, ao chegarem ao Paraná foram tratados de forma hostil enfrentando diversas barreiras por serem estrangeiros, não falar o idioma local e por serem negros, sobretudo.

Há muitos relatos de preconceito, agressões físicas e racismo explícito que foram notícias em rede nacional: “Imigrantes haitianos são vítimas de preconceito e xenofobia na Paraná”⁶⁵. Houve denúncia de 13 casos de racismo envolvendo empregados e patrões e, em um dos casos, um haitiano foi chamado de macaco e para ele foi oferecido banana e até agressões físicas que o levaram para o hospital.

Desse modo, a violência infringida a esse grupo está muito além da questão do ser imigrante e ser estrangeiro, já que estrangeiros de outras nacionalidades não são tratados de maneira tão violenta. Isso demonstra o preconceito racial e xenofobia enfrentados por essas pessoas ao se instalarem no Paraná.

Observamos uma fragilidade no que se refere à formação continuada, o fato ocorrido no município no Cmei poderia ser uma oportunidade para a SEMED avaliar e atuar efetivamente na ERER. Esse fato não foi o único caso nessa gestão. O departamento de EF recebeu uma denúncia de racismo envolvendo uma criança e uma professora da rede.

⁶⁵ Esse foi o título da matéria publicada em 22/10/2014 no Jornal Hoje, da rede Globo de Televisão. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2014/10/imigrantes-haitianos-sao-vitimas-de-preconceito-e-xenofobia-no-parana.html>>.

O que parece acontecer é uma maneira explícita de ocultar sem problematizar a situação ocorrida, pois nenhuma ação institucional direcionada para o combate e superação do racismo por parte da SEMED foi realizada. E não se trata de expor os indivíduos, mas realizar uma intervenção no que se refere à prática pedagógica para que ocorrências discriminatórias baseadas no pertencimento racial não sejam uma questão invisibilizada no cotidiano no interior das escolas e instituições de ensino.

4.6 Ações desenvolvidas: um diálogo na formação continuada e EREER

Com as entrevistas, foi possível compreender que o foco maior para o estudo dos conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira e indígena se sobressaiu na disciplina de História. Nas outras disciplinas, o conteúdo sobre EREER se restringe apenas a um item dentre os conteúdos. Por exemplo, o currículo de Artes apresenta quatro eixos: artes visuais, dança, música e teatro, nos 2º ano e 3º bimestres. O conteúdo sobre a África está no eixo Artes Visuais e esse eixo apresenta cinco outros conteúdos.

Existe a possibilidade de se trabalhar alguns conteúdos em conjunto, em separado, ou ainda, somente trabalhar aquilo que se tem maior domínio por conta da densidade e quantidade de conteúdos em cada bimestre, sobretudo, quando se trata de uma/um professora/o que não tem uma formação específica na área. O município não tem concurso público para professora/professor de Artes ou de Educação Física como em alguns outros, como é o caso de Curitiba e Pinhais.

A formação continuada pode ter um papel fundamental, pois por muito tempo as instituições de ensino e profissionais da educação resistiram em ensinar sobre cultura e história africana e indígena, afirmando não ter material ou formação adequada. Contudo, esse argumento há muito tempo não se sustenta, pois existe uma vasta quantidade de materiais sobre o assunto. A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012) sinalizou diversos aspectos que apontam para a não efetivação desses conteúdos nas escolas. Dentre eles estão:

O desinteresse pelas questões étnico-raciais notado em algumas escolas não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial. Está relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral. (GOMES; JESUS, 2013, p. 30).

Ainda que haja muitas questões e subjetividades envolvidas nesse processo de desconstrução/construção e formação, é possível que a formação continuada produza resultados positivos em prol de uma educação antirracista.

Segundo a chefe do departamento do Ensino Fundamental, as formações e assessoramentos na SEMED aconteceram após a reorganização do currículo nessa gestão. O/a coordenador/a das disciplinas de Artes e Literatura realizavam as formações em parceria na abordagem da contação de história e linguagens do teatro. Em algumas oportunidades a parceria acontece entre os coordenadores de Artes e Educação Física.

E aqui eu trabalhei assim durante esses 3 anos, assim eu trabalhei currículo de Arte e como minha formação é da área da música eu dei mais ênfase na música. A gente trabalhou um pouco de linguagens visuais, fiz algumas pesquisas relacionadas na área de visuais e as outras áreas, outras linguagens da disciplina de Arte, eu trabalhei teatro junto com literatura e dança. Dança, um pouco de dança também como Educação Física fazendo um link Educação Física que tem uma área lá... Uma parte do currículo de Educação Física que contempla, contempla o segmento de dança. (Joaquina - Coordenador de Artes – entrevista concedida em 06/12/2016).

Os/as coordenadores/as procuravam trabalhar em parceria. Da mesma forma, os coordenadores de área das disciplinas de Educação Física e Língua Portuguesa (alfabetização de 1º ao 3ºano) trabalhavam juntos com o trabalho sobre psicomotricidade.

O foco de trabalho sobre as relações étnico-raciais foi em 2014. Com relação às disciplinas de Artes e Literatura, o coordenador de Artes disponibilizou o material para a pesquisa. O trabalho com esse tema nas disciplinas em 2014 esteve alicerçado nos temas história, arte, música e brincadeiras de origem negra. E são os seguintes:

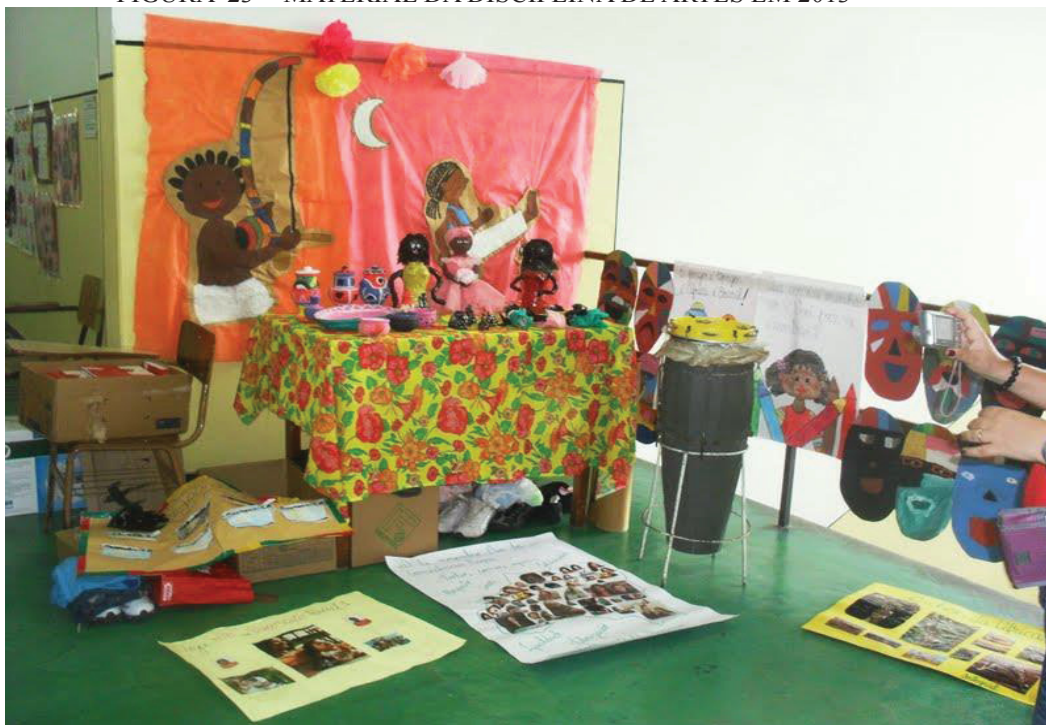
QUADRO 19 – MATERIAL DA DISCIPLINA DE ARTES

Literatura	Artes
<ul style="list-style-type: none"> - História do baobá e iroco, história de orixás, Bruna e a Galinha de Angola, Cabelo de lelé Contos africanos: os gritos, Menina bonita do laço de fita, Ananse, Lenda do tambor africano, Contos e lendas africana e afro-brasileiros, Obax, Panquecas de mama Panya's paneakes, - Filmografia – kiriku - Vídeo – Obax - Dicionário de palavras de origem africana 	<ul style="list-style-type: none"> - Música africana Ritmos e sons: <ul style="list-style-type: none"> - música brasileira com origem afro-brasileira - diversidade de instrumentos musicais

FONTE: Material fornecido pelo Coordenador de área da disciplina de Artes (2016). Adaptado pela autora.

A formação docente apontou a possibilidade de temas e assuntos, metodologias de ensino e referência teórica sobre o assunto ERER. Na disciplina de Artes, a concentração esteve, sobretudo, no conteúdo de música afro-brasileira e africana com foco nos eixos ritmos, sons, sonoridades e instrumentos musicais.

FIGURA 23 - MATERIAL DA DISCIPLINA DE ARTES EM 2013



FONTE: Material fornecido pelo coordenador de área da disciplina de Artes (2016).

Em dezembro de 2014, a escola Castro Alves promoveu uma mostra da “Cultura Negra” estimulada pelo “Dia da Consciência Negra”, comemorado no dia 20 de novembro. A escola desenvolveu atividades relacionadas à cultura e história africana e afro-brasileira realizando atividades pedagógicas como máscaras africanas, instrumentos musicais, pratos típicos e outros elementos da cultura afro-brasileira como roda de capoeira, dança típica baiana do olodum. Segundo dados do informativo disponibilizado pela SEMED, o assessoramento para o trabalho foi realizado pelo Departamento de Ensino Fundamental e todas as unidades foram orientadas para o trabalho com o tema, em agosto de 2014.

FIGURA 24 – EXPOSIÇÃO MOSTRA PEDAGÓGICA



FONTE: Mostra sobre a Consciência Negra realizada em novembro (Foto: Divulgação/PMSJP - 2014).

Na imagem acima (Figura 25) remonta aspecto sobre o continente africano que corresponde aos animais, as máscaras e ilustração de africanos batendo tambor. Essa imagem pode reiterar e imprimir o aspecto de um local primitivo. Imaginar que o continente africano se resume à rica fauna, flora e comunidades “tribais” é uma ideia simplista. Fato esse que muitos pesquisadores (FOÉ, 2013; TOWA, 2015) contestam justamente por ser um dos continentes que conjugam a diversidade cultural, histórica e filosófica de diversos povos e etnias. Sendo a África a precursora de movimentos científicos e sociológicos que até hoje se constata em diversas culturas modernas, como já mencionado ao longo do texto.

FIGURA 25 - EXPOSIÇÃO MOSTRA PEDAGÓGICA APRESENTAÇÃO CULTURAL



FONTE: Além de representantes da Secretaria de Educação, o evento contou com a presença de pais e convidados (Foto: Divulgação/PMSJP) (2014).

Em novembro de 2015, a SEMED realizou o I Seminário Municipal de Valorização da

Cultura Afro-brasileira. Quem organizou foi a coordenadora da área de História e Geografia. Na disciplina de História, a formação sobre o assunto aconteceu nos três anos dessa gestão. Anualmente, um ano de ensino diferente sendo o seminário uma “consolidação de resultados” dos trabalhos. O evento aconteceu na Câmara Municipal e contou com a presença das professoras/professores da rede e representantes da SEMED.

FIGURA 26 - EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS PEDAGÓGICOS REALIZADOS POR ESCOLAS DO MUNICÍPIO – SAGUÃO DA CÂMARA MUNICIPAL



Fonte: SEMED. Divulgação/Semed (2015)

FIGURA 27 – EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS PEDAGÓGICOS REALIZADOS POR ESCOLAS DO MUNICÍPIO – BONEQUINHAS PRETAS



FONTE: SEMED - Divulgação/Semed (2015)

A ação educativa ou prática pedagógica docente implica em ter objetivo, uma intencionalidade. Na figura 28, os trabalhos realizados nas escolas trazem bonequinhos negros, se aproximam da ideia de abayomis⁶⁶ que são bonequinhos pretos feitas somente de

⁶⁶ O nome *abayomi* na língua iorubá significa “encontro precioso”. A etnia iorubá é uma das maiores etnias africanas. Essa etnia está presente, sobretudo, na Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. Diz a lenda que para acalantar seus filhos durante as viagens nos navios, na travessia do Oceano Atlântico da África para o Brasil, as mães africanas rasgavam pedaços de pano das saias e confeccionavam as bonecas para as crianças. As bonecas serviam também de proteção. (VEIRA, 2015).

panos, sem costura, feitas apenas de nós ou tranças. Contudo, as bonecas pretas representadas nas atividades da figura (28) têm o rosto negro e os braços brancos. Esse aspecto pode ser interpretado de diversas formas. Pode ser entendido como uma desumanização na representação da pessoa negra, já que não há pessoas negras com esse perfil corpóreo, exceto se têm algum problema de saúde. As práticas educativas para EREER se constituem em:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (ERER, 2004, p. 12).

Desse modo, práticas pedagógicas de valorização implicam em conhecer e reconhecer as diversas formas de hierarquização e subalternização racial. Atualmente, em visitas a instituições de ensino ainda se observam figuras e imagens nos murais que não representam a diversidade brasileira, a representação negra e indígena é preterida. Aspecto esse que Sueli Carneiro (2017) aponta como sendo a “prática pedagógica do silenciamento”⁶⁷, ou seja, a superação do racismo na escola é possibilitar que crianças negras se reconheçam nesses espaços como agentes e protagonistas na contação de histórias, nos cartazes nos murais da escola, nas caracterizações de bonecos e práticas educativas.

Para cada ano da gestão se focalizou um ano/série escolar para a realização da formação continuada.

De História, ele é semestral e para cada ano foi escolhido uma série, né? então. No caso em 2014, eu trabalhei 4º ano, em 2015, 5º ano e 2016 com o 3º ano. As professoras RII é semestral. E aí se manteve por semestre, então em média é isso, cada disciplina tem a cada semestre um encontro e esse encontro dura quatro horas em média. (Coordenadora da área de História e Geografia – entrevista concedida em 06/10/2016).

Como mencionado anteriormente, a disciplina de História é a que apresenta a maior concentração de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira no currículo. Os conteúdos trabalhados nessa disciplina, segundo a coordenadora de área, foram as personalidades negras. Segue um trecho da entrevista na qual é feita referência aos trabalhos

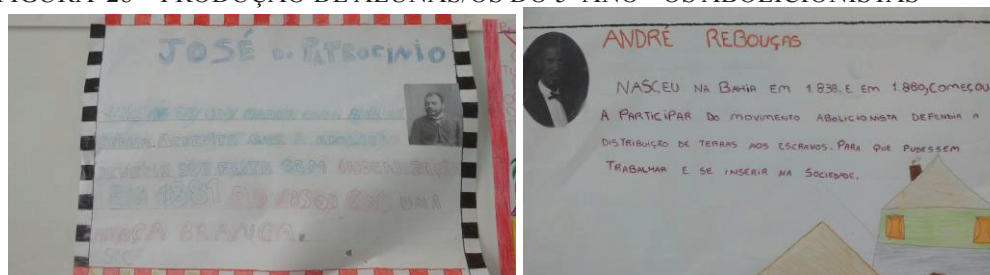
⁶⁷ Entrevista com Sueli Carneiro no espaço CULT – vídeo. 24/05/2017. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/sueli-carneiro-no-espaco-cult/..](https://www.geledes.org.br/sueli-carneiro-no-espaco-cult/)

realizados nas formações.

Dentro das nossas formações, dos encontros, levamos a temática e aí nós vamos promover a reflexão sobre o assunto é... eu vou falar de História que é o que eu faço, né? A gente também tem a questão de Arte, Literatura e Ensino Religioso que também trabalham aspectos que competem às outras disciplinas. Mas assim eu procuro tirar um pouco dessas ideias já pré-estabelecidas e levar novas propostas, novos olhares para que professores não se preocupem tanto na questão da escravidão, da exploração, da valorização da cultura, as contribuições, as matrizes. Então, a possibilidade de trazer esse outro olhar porque a gente percebe que aluno, a gente vê até relatos dos alunos dizerem quando a gente estuda lá, aquele era escravo que era negro que vinham, nas caravelas, nos navios negreiros. Eu olho para mim e eu me identifico com aquilo, eu não consigo me valorizar. Agora quando você trabalha a diversidade cultural, a literatura, a cultura, o aluno consegue se orgulhar daqui. Então a gente procura mais se voltar para esse aspecto. Levar essas possibilidades, esses olhares pro professor trabalhar em sala de aula. Mas agora eu também entendo que é difícil para o professor se afastar um pouco do livro didático, dessa visão mais tradicional e propor coisas novas é um exercício, mas a gente vai fomentando, vai plantando a sementinha para que... e veja que existem novas possibilidades que quando ele for planejar sua aula ele pode pensar: "Puxa vida, eu já não preciso trabalhar assim, eu posso trabalhar desse outro jeito!". Então, é pensando nisso que as sugestões de encaminhamento são feitas. Sempre voltando para a valorização da cultura, da arte e da literatura, dos personagens, das personalidades. (Coordenadora da área de História – entrevista concedida em 06/10/2016).

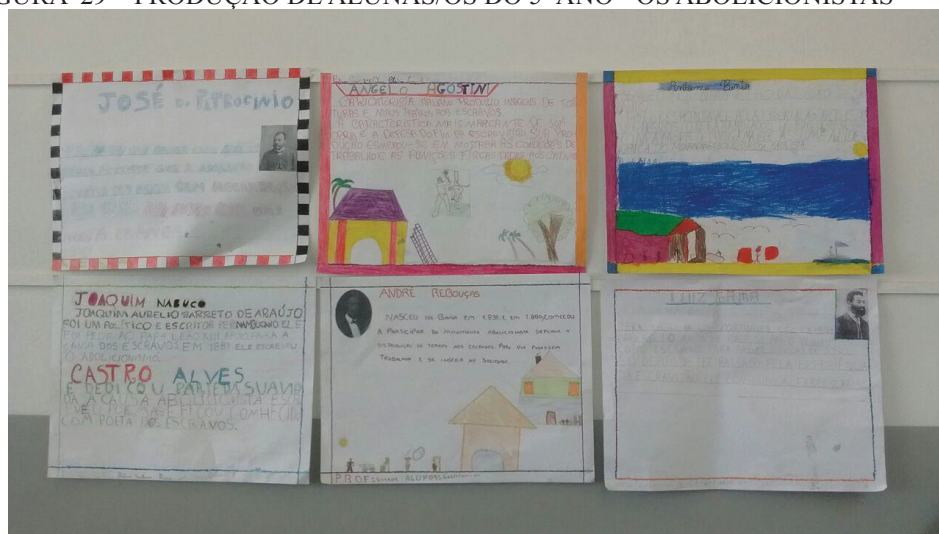
Embora não tenham sido disponibilizados os materiais das formações nessa disciplina, História, é possível inferir que há uma relação direta entre os temas que foram trabalhados nas formações e as atividades que a escola desenvolveu. Seguem imagens de um trabalho escolar desenvolvido por alunas e alunos do 5º ano de uma escola no município.

FIGURA 28 – PRODUÇÃO DE ALUNAS/OS DO 5º ANO - OS ABOLICIONISTAS



FONTE: Imagens de uma escola do município (2016).

FIGURA 29 – PRODUÇÃO DE ALUNAS/OS DO 5º ANO - OS ABOLICIONISTAS



FONTE: Imagens de uma escola do município (2016).

Esses trabalhos foram realizados pelas/os alunas/os de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município em outubro/novembro de 2016, referentes aos conteúdos do 3º bimestre. O que se pode observar é que as atividades desenvolvidas nesse trabalho condizem com aquilo que se efetivou na formação continuada de professoras/es. Segundo a coordenadora, a formação é “sempre voltando para a valorização da cultura, da arte e da literatura, dos personagens, das personalidades”. (Coordenadora da área de História – entrevista concedida em 06/10/2016).

O projeto educativo a “Cor da Cultura”⁶⁸, de iniciativa privada, surgiu em 2004, e tem por objetivo a valorização da cultura afro-brasileira em cinco programas para desenvolvimento da ação educativa: “Heróis de todo o mundo”, “Livros Animados”, “Nota 10”, “Ação” e “Mojuba”. O projeto tem como estratégia principal a formação de professoras/es e a capacitação para o trabalho com ERER e esteve presente em todas as capitais, sendo que o último trabalho de formação foi realizado em 2012.

O programa “Heróis de todo o mundo” traz a vida de personalidades negras que contribuíram de forma efetiva na construção social e cultural brasileira e que não são reconhecidas pela maioria das pessoas. Perspectiva essa que foi adotada pela Coordenadora de História para realizar os assessoramentos e é também o que se pode observar nas figuras 29 e 30, de trabalhos realizados em uma escola municipal. Nas imagens, é possível observar que as práticas educativas estiveram vinculadas aos abolicionistas negros do século XIX, o quais

⁶⁸ O projeto é “fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam a práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo”. Fonte: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>.

foram: Antônio de Castro Alves⁶⁹ (1847-1871), André Pinto Rebouças⁷⁰ (1838-1898), José do Patrocínio⁷¹ (1853-1905) e Luiz Gonzaga Pinto da Gama⁷² (1830-1882).

Os abolicionistas eram “pessoa ou grupo que simpatizava com a abolição ou atuava no sentido de ver extinta a escravidão no Brasil” (MOURA, 2004, p. 16). Segundo o pesquisador Moura (2004), o movimento surgiu em 1879 na classe média liberal contrária ao escravismo e estava presente em todas as províncias no país (estados). Contudo, havia uma visão distinta dentro do próprio movimento, já que parte entendia que os senhores de escravos deviam ser indenizados e, o outro lado entendia que o escravismo devia ser extinto, havendo medidas, políticas, que possibilitassem aos cativos melhoria de vida. Os abolicionistas citados faziam parte de um grupo de negros que transgrediu a norma social da época, já que foram pessoas estudadas que alcançaram *status* social. O pai de André Rebouças, Antônio Pereira Rebouças, por exemplo, recebeu o título de Conselheiro do Império em 1864, e era muito próximo de Dom Pedro II (MOURA, 2004). Muitas/os negras/os conseguiram estudar na época por conta da ajuda das irmandades, entidades e grupos de resistência negra. Foi também o que possibilitou a esses abolicionistas e a muitas outras pessoas negras circularem no meio da elite intelectual, fazendo críticas ao modo de exploração escravista e libertando pessoas pela compra de alforrias entre outras maneiras de resistência. Trazer essas personalidades é uma maneira de valorização da identidade e resgate da memória histórica da população negra e não negra brasileira.

O ensino de História sob a ótica da valorização e cultura africana e afro-brasileira é de fato um desafio, mas foi nessa disciplina que percebemos o avanço no que se refere à abordagem dos conteúdos do currículo nos encontros de formação continuada do município, já que a perspectiva da história e, principalmente, aquilo que é trazido pelos seus livros didáticos é tradicionalista e do ponto de vista do colonizador sobre a África e africanos no Brasil.

É o que Teixeira (2006) comprovou, sobretudo nos livros didáticos de História, como mencionado. As representações e ilustrações da população negra em situação de submissão e escravização, no pelourinho sendo chicoteada. Fato que não passa despercebido pelas crianças negras ou brancas.

⁶⁹ Castro Alves foi poeta, advogado e militante abolicionista. É conhecido como o “Poeta dos escravizados” (MOURA, 2004).

⁷⁰ André Rebouças foi engenheiro, formado em Matemática e Ciências Físicas. Alcançou o primeiro lugar no concurso para magistério na Escola Politécnica (MOURA, 2004).

⁷¹ José do Patrocínio formou-se em farmácia. Foi jornalista, orador e escritor (MOURA, 2004).

⁷² Luiz Gama foi líder abolicionista, rábula (pessoa que advoga sem diploma), já que era um estudioso das leis. Filiou-se ao Partido Republicano, mas, decepcionado com a política, dedicou-se a advogar em favor dos escravizados na Corte de Justiça (MOURA, 2004).

Eu já vi nos livros didáticos, pessoas negras. Vi imagens de escravos, só escravidão, eu não gosto de ver os negros escravizados, eu gostaria de ver os negros nos livros didáticos, imagens de negro que nem hoje, tudo andando juntos, sem escravidão, sem espancar os outros. (TEIXEIRA, 2006, p. 111).

Difícilmente os livros trazem uma perspectiva de valorização, da história, dos conhecimentos, da cultura e das sociedades africanas que foram trazidas para o Brasil. Houve uma história anterior à diáspora negra africana que não é tratada nos livros didáticos nas diversas áreas do conhecimento como algumas pesquisas apontam (PACÍFICO, 2011; FALAVINHA, 2013; SANTOS, 2012; NETO, 2012; NASCIMENTO, 2009; MATHIAS, 2011).

No entanto, houve nações e povos africanos na Antiguidade que influenciaram e influenciam todo o continente africano até os dias atuais. O antigo Egito, o povo egípcio, por exemplo, é um desses povos que tem importante contribuição da cultura e história no continente africano. Segundo o filósofo camaronês Foé, “O Egito antigo faz parte integrante da história africana, ele desempenha mais ou menos o mesmo papel que a Grécia e a Roma desempenham para o Ocidente”. (FOÉ, 2013, p. 197).

Nos últimos anos, foi produzida uma gama de materiais sobre esse assunto e dentre esses está um de grande densidade teórica e científica que é a “Coleção História Geral da África” (SILVÉRIO, 2013) em oito volumes. Em 2014, foi lançada uma obra síntese com apenas dois volumes, acessível ao público pelo site oficial da Unesco, ou seja, existe um vasto material teórico para estudo. Material esse que, se utilizado, pode fomentar e ampliar a perspectiva de acúmulo de conhecimento e compreensão sobre história africana.

Nesse tópico, até o momento, foi possível considerar a perspectiva da EREER na SEMED no município de São José dos Pinhais nas ações de formação continuada e nas ações desenvolvidas nos assessoramentos. A grade curricular produziu avanços na dimensão da EREER nas disciplinas de História e Ensino Religioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da pesquisa, tinha como hipótese que não existia uma iniciativa por conta da SEMED para a prática educativa que visasse a uma educação das relações étnico-raciais. Tal hipótese não se confirmou e fui provocada como pesquisadora a sair do conforto do senso comum. Foi possível dimensionar o quanto de potencialidade existe na formação docente para a educação das relações étnico-raciais na escola. Participei como professora da rede de, pelo menos, 8 encontros de formação continuada durante esses dois anos de mestrado na SEMED, na gestão que nos propusemos a pesquisar e observava, com olhar atento de pesquisadora, a formação continuada no município de São José dos Pinhais capturando a expressão da ERER nesses momentos.

O foco inicial dessa pesquisa foi investigação de ações na formação continuada de profissionais da educação municipal, ações essas promovidas pela SEMED, nos departamentos de EI e EF. No entanto, a ênfase maior se situou na análise do currículo. A pesquisa teve caráter qualitativo, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Utilizamos como referencial de análise as legislações educacionais que tratam do tema, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (alterada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08) e 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 (PNI-DCN-ERER) de 2009 e a próprio diretriz curricular do município. Outra referência de análise em que se ancorou a pesquisa foram os estudos, o arcabouço teórico sobre relações raciais e educação no Brasil (PAIXÃO, 2008, 2013; GOMES, 2012; MUNANGA, 2009 e (GONÇALVES; SILVA, 2000). Na perspectiva das políticas públicas e educação para as relações étnico-raciais (GOMES, 2001; SILVA JÚNIOR, 2010) e sobre formação de professoras/es (DIAS, 2007; PINTO, 1999 e FERREIRA, 2008) entre outras pesquisas que compõem o levantamento bibliográfico sobre a educação para as relações étnico-raciais.

Para compreender melhor as políticas educacionais, racismo e a escolarização analisamos aspectos sobre a História da Educação e pensamento socioracial brasileiro. É inegável que o processo educacional foi restrito aos diferentes grupos ao longo da história. De fato houve legislações segregacionistas, existia uma classe e raça para se ter acesso à escolarização. No século XIX as províncias de norte a sul do país implementaram leis que impossibilitavam que negros e negras, escravo ou livres e pobres frequentassem as salas de aula. Nesse contexto, as irmandades e grupos burlavam as leis como resistência ao sistema escravista. Gradativamente, as leis foram sendo alteradas e as imposições foram sendo

substituídas por formas mais subjetivas de interdição. Nas primeiras décadas do século XX o contexto eram pensamentos higienistas, sanitaristas e eugenistas que inferiam a ideia de raça superior, raça ariana. Legitimando a inferiorização do indivíduo pelo fenótipo. Era necessário higienização da população e das instituições de ensino, desse modo, por décadas, muitos estiveram fora do sistema educacional. Ou seja, o estado brasileiro esteve em dívida histórica com a população negra. Nessa conjuntura surgem as políticas de ações afirmativas nas diversas áreas: educação, saúde, trabalho e moradia, perspectiva concreta de superação do racismo e equidade entre os diferentes grupos. A educação foi a que mais efetivou políticas dessa natureza. A lei 11.645/2008 é uma dessas leis concretizadas, sendo obrigatoriedade dos estados e municípios implementar. É onde situou este estudo na rede municipal de São José dos Pinhais para investigar a implantação de políticas inclusivas na formação de professoras/es.

O município analisado, São José dos Pinhais, é uma cidade da região metropolitana de Curitiba, capital do estado do Paraná. A população negra é de 25.8%. Tem a segunda maior renda *per capita* depois da capital. Gasta cerca de 24,77% de sua receita para educação. A SEMED é responsável por 43 Centros de Educação Infantil e 61 escolas, é composta pelos departamentos de EI, EF e EE. Cada departamento se organiza de forma independente e autônoma, ou seja, realiza suas demandas a partir de suas realidades como: formação continuada para os profissionais, construção de diretrizes, atenção à criança e transporte escolar, no caso da EF. A EI se guia pelas “Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil, 2015” e a EF pelo “Currículo para as escolas da Rede Pública Municipal” (2014). Ao investigar as ações formativas verificou-se que o principal norteador de qualquer atividade realizada pelos departamentos se baseiam nesses documentos. Constatou-se que poucos departamentos se articulam, apesar de estarem na mesma secretaria.

No que se refere às ações formativas no âmbito da Educação Infantil, não foram encontradas ações, programas ou projetos que evidenciassem práticas educativas na perspectiva do EREER especificamente. Contudo, foi inserido em um item apenas da formação continuada ofertada pelo instituto Avisá Lá que prestou assessoria ao departamento de EI na gestão pesquisa.

Com relação ao EF, a formação continuada realizada no município durante os anos de 2013 a 2016 produziu resultados no que se refere à educação para as relações étnico-raciais, ou seja, é um fato que corroborou para a concretização de trabalhos de relevância nas escolas. É possível sinalizar que o ano de 2014 foi o auge dos trabalhos de forma concentrada com relação a esse assunto nas escolas. Esse aspecto demonstra que o trabalho de formação

continuada de professoras/es para a educação das relações étnico-raciais, sendo realizado de forma sistemática, produz resultados de maneira mais efetiva.

Todas/os as/os entrevistadas/os, a chefe de departamento do EF e as/os coordenadoras/es de áreas afirmaram que o foco principal e norteador das ações formativas é o currículo. Na EI precisaram ser construídas durante a gestão as Orientações Curriculares para a EI (2015) e, possivelmente, sua ausência também explica a fragilidade em relação ao tema se comparada ao EF. Desse modo, evidenciou-se que há necessidade de se ampliar em São José dos Pinhais o trabalho de EREER na EI.

Nesse caso, fomos levadas a analisar o currículo do município no EF em que se constatou que as disciplinas responsáveis para a aplicação dos conteúdos que contemplam a história e cultura africana e afro-brasileira e indígena estão a cargo das disciplinas de História, depois Ensino Religioso e, por último, as disciplinas de Artes (que apresentou um item nos 2º, 3º, 4º e 5º anos) e Matemática. Por iniciativa pessoal do coordenador de Educação Física, a formação/assessoramento de Educação Física, no conteúdo de dança e jogos, também agregou alguns conteúdos relativos à história e cultura africana e afro-brasileira, “a capoeira”, sobretudo, já que aconteceram parcerias entre coordenadoras/es de área para que, em alguns momentos, alguns conteúdos pudessem ser trabalhados de forma conjunta, como foi o caso de Arte e Educação Física.

Com relação as/aos formadoras/es, os desafios da SEMED, enquanto instituição que dispõe de recursos financeiros, talvez, sejam possibilitar e promover às/aos coordenadoras/es de área formação específica para educação das relações étnico-raciais.

Duas pessoas entrevistadas apontaram essa perspectiva como sendo uma das dificuldades: “uma preparação para a atuação como formadoras/es”, já que não houve. A colocação das pessoas nesses postos de atuação exigiu formação na disciplina com que iriam trabalhar, por exemplo, a Coordenadora de Matemática é uma pessoa com Licenciatura em Matemática, já a pessoa que atuou como formadora nas disciplinas de História e Geografia era uma pessoa com Licenciatura em História, mas isso não garante que possuam conhecimento na EREER, visto que sabemos que a formação inicial não tem cumprido o papel formativo nesta área como seria necessário.

Algo que se apresenta como cotejamento da pesquisa é que na educação do município, mesmo sem uma política sistematizada da aplicação da legislação antirracista identificam-se ações realizadas em diferentes meios, seja a partir da organização curricular, seja mobilizando professoras e professores para desenvolver o trabalho efetivamente em suas salas de aula. Enfim, o desafio é refletir sobre essa questão pois, às vezes, uma visão de aplicação da lei fica

muito restrita à existência de texto, uma diretriz, um parecer, uma resolução e o que se constata é que há uma aplicação das leis/orientações da EREER de forma mais difusa, de um jeito menos sistemático diferentemente daquilo que se espera enquanto política estatal para a Educação das relações étnico-raciais. A perspectiva sobre EREER é a concretização, nas instituições de ensino desde a primeira etapa da Educação Básica ao Ensino Superior. A superação do racismo implica que a força da lei se faça cumprir, contudo, foi possível observar que o empenho de dirigentes e coordenadores colaborou para a efetivação de EREER no município, já que foram esses quem realizaram as ações formativas.

Outro dado possível de inferir é que conteúdos que contemplam a EREER estejam no currículo obrigatoriamente é uma alteração significativa e importante para a superação do racismo na escola, mas não significa que será efetivamente um conteúdo abordado de forma a atender as expectativas dos documentos que regulamentam essa área de estudo, na formação de continuidade de professoras/professores. Contudo, o fato de não estar implica em que não será um tema abordado de maneira efetiva realmente. Como ocorreu na formação continuada na EI e em algumas disciplinas no EF, no caso do ensino de Ciências e Geografia, não encontramos nenhuma referência à formação na perspectiva da EREER.

Aconteceram iniciativas como o I Seminário Municipal de Valorização da Cultura Afro-brasileira, as amostras pedagógicas em 2014 abordando o tema com exclusividade e talvez outros empreendimentos no âmbito das escolas e instituições por iniciativa das próprias professoras/professores, mas que, como já foi ressaltado anteriormente, não foi possível investigar. Essa pode ser uma abertura para continuidade do tema dessa pesquisa. Analisar a perspectiva das/os profissionais nas escolas e instituições de ensino sob a ótica da formação continuada para a EREER no município ou nos municípios.

Nossa hipótese para explicar os dados encontrados na formação continuada, no município, é que a ação coletiva do movimento negro, das/os pesquisadoras/es do campo e a própria legislação têm contribuído para que os profissionais repensem o currículo escolar e se aproximem mais do assunto. Vale ressaltar que falta uma ação institucional mais efetiva, mas podemos dizer que o silêncio em relação ao trabalho com EREER não é total, já que existe no currículo do município conteúdos que contemplam as legislações nacionais para a temática. Há grande potencialidade na formação continuada é inegável, sobretudo, no que se refere à educação para as relações étnico-raciais. Algo a ser investigado seria compreender qual e como funciona o currículo em outros municípios paranaenses. O currículo é um campo de relações de poder, desse modo, quais são as imbricações na construção de um currículo.

Os apontamentos feitos têm por objetivo contribuir para a reflexão acadêmica, no campo de conhecimento das Relações Raciais e currículo institucional da SEMED. Ao buscarmos legislações específicas sobre o EREER, constatamos que as ações realizadas estão focalizadas, sobretudo, no currículo. Contudo, essa pesquisa é focalizada mostrando minimamente uma única realidade, como em qualquer estudo, apresenta lacunas que a perspectiva seja completada por outras pesquisas e colaborar para efetivação de uma educação antirracista nas instituições de ensino e nos currículos escolares.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA PARANAENSE DE LETRAS. **Academia Paranaense de Letras:** biobibliográfica / Túlio Vargas, Valério Hoerner Júnior, Wilson Bóia. - ed. rev. por Albino Freire, Ernani Buchmann e Valério Hoerner Júnior. - Curitiba, PR: Academia Paranaense de Letras, 2011. Disponível em: http://www.academiapr.org.br/wp-content/uploads/2013/02/biobibliografia_2013.pdf
- AGENCIA BRASIL. CARTA CAPITAL. Sociedade **A ministra da Igualdade Racial discute uma das características mais marcantes do racismo no Brasil: sua ambiguidade.** 20/07/2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/quanto-mais-se-nega-a-existencia-de-racismo-mais-ele-se-propaga-diz-ministra-2416.html>>. Acesso em: 31/03/2016.
- ALVES, J. A. Lindgren. **A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos.** *Rev. bras. polít. int.* [online]. v. 45, n. 2, p. 198-223, 2002. ISSN 1983-3121.
- ALVES, Carmem Dolores. **A implementação da lei 10.639/2003 nas escolas da rede municipal do Recife e o papel da gestão escolar entre a formulação e as práticas:** impasse e perspectiva. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, 2011.
- ALMEIDA, Elizangela Ferreira de. **Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas por meio da pesquisa escolar:** um estudo piagetiano. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, 2015.
- ANDRÉ, Maria da Consolação. **O ser negro:** a construção de subjetividade em afro-brasileiro. Brasília: E. LGE, 2008.
- ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infantojuvenil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.
- AZEVEDO, Fernando. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.** Fundação Joaquim Nabuco. Ed. Massangana, Recife, 2010. (Coleção Educadores).
- BBC BRASIL. Cleópatra “era descendente de africanos”. Março, 2009. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/ciencia/2009/03/090316_cleopatrairmagd>.
- BALLESTRIN, Luciana. **América latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11. Brasília, maio/ago., p. 89-117, 2013.
- BATISTELLA, Alessandro. **O paranismo e a invenção da identidade paranense.** Revista

Eletrônica História em Reflexão: v. 6 n. 11 – UFGD - Dourados jan./jun. 2012.

BARROS, Surya Pombo. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos**: negros nas legislações educacionais do XIX. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquidade no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquidade e branqueamento no Brasil. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **A temática indígena na escola**: ensaios de educação intercultural. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>>.

BOGONI, Saul. **O Discurso de Resistência e Revide em Conquista Espiritual (1639), de Antonio Ruiz de Montoya**: Ação e Reação Jesuítica e Indígena na Colonização Ibérica da Região do Guairá. Universidade Estadual de Maringá Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado), 2008. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/sbogoni.pdf>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Relatora, GOMES, Nilma Lino. Parecer CNE/CEB nº 15/2010, **com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista**. PARECER HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 29/8/2011, Seção 1, Pág. 28.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 05/12/2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 05/12/2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2º, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º jul. de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10/09/2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-**

brasileira e Africana, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 24/03/2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 05/12/2015.

BRITO, José Eustáquio de. **Educação e Relações Étnico-Raciais**: desafios e perspectivas para o trabalho docente. Revista Educação em Foco - Ano 14 - n. 18 - dezembro 2011 - p. 57-74. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/231>>. Acesso em: 19/02/2016.

BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar**: narrativas de estudantes na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação). Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2009.

CARDOSO, Cyn. História da arte Egito Antigo. 2013. Disponível em: <<http://democracifashion.com.br/2013/03/07/historia-da-arte-egito-antigo/>>.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo**: a Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma Perspectiva de Gênero. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Ap^a Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquidade no Brasil. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, Marília. **O fracasso escolar de meninos e meninas**: articulações entre gênero e cor/raça. Cadernos pagu (22), 2004: (p. 247-290

CARVALHO, Marília. **Quem é negro, quem é branco**: desempenho escolar e classificação racial de alunos. Revista Brasileira de Educação. Jan./Fev./Mar./Abr., n. 28, 2005.

CARVALHO, Thaís Regina. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, 1998.

CEERT. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. **Quatro pessoas que eram negras e que a história representa como brancas**. Autor: Redação Curiosidades em Português. Data da postagem: 17:00 02/08/2016. Disponível em:

<http://www.ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/12765/4-pessoas-que-eram-negras-e-que-a-historia-representa-como-brancas>

CERVI, Emerson Urizzi. **Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero.** *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. n.11, p. 63-88, 2013. ISSN 0103-3352.

COLNAGHI, Maria Cristina. **São José dos Pinhais: a trajetória de uma cidade.** Curitiba: Editora Prephacio, 1992.

CNMP, Conselho Nacional do Ministério Público. **Roteiro de atuação do Ministério Público: estado laico e Ensino Religioso nas escolas públicas.** Brasília, maio de 2016.

Disponível:

<http://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/roteiro_atuacao_ensino_religioso_nas_escolas_publicas.pdf>. Acesso em: maio/2017.

COSTA, Hilton. **O navio, os oficiais e os marinheiros: as teorias raciais e a Reforma eleitoral de 1881.** Tese (Doutorado em história). Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, Paraná, 2014.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores.** *Educação em Revista| Belo Horizonte|v.30|n.04|p.181-203|Outubro-Dezembro 2014.* Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/09.pdf>

CUNHA JR., H. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afro-brasileiros. In: LIMA, Ivan Costa *et alii* (Orgs.). **Os negros e a escola brasileira.** Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1999.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira.** Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Lugar fora das ideias urbanísticas: população negra, bairros negros e a produção conceitual das cidades.** Trabalho preparado para apresentação no III Simpósio Nacional sobre Democracia e Desigualdades, Brasília, (11 a 13 de maio) 2016.

DAVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

D'AMBROSIO. Etnomatemática. Um enfoque antropológico da matemática e do ensino. In: FERREIRA, Mariana K. L. (Org.). **Idéias Matemáticas de povos culturalmente distintos.** São Paulo: Global, 2002.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira e o combate ao racismo.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. **Formação de professores, Educação Infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>>.

DOMINGUES, Petrônio José. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 07/01/2015.

DOMINGUES, Petrônio José. **Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930**. *Estud. afro-asiát.* [online]. v. 24, n. 3, p. 563-600, 2002. ISSN 1678-4650.

FALAVINHA, Karina. **Livros didáticos de língua portuguesa**: escolha, distribuição, uso e discussão sobre os direitos das crianças e adolescentes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2013.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de fora: Editora UFJF, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZZI, Rita. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de professores de Língua Inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais**: um olhar acerca de raça/etnia. *Língua e Letras*, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Limites, desafios e possibilidades para aplicação de estratégias anti-racistas e da Lei Federal nº 10.639/2003**. PEAB – Projeto de estudos afro-brasileiros: contexto, pesquisas e relatos de experiências. FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) – Cascavel: Unioeste, PR. p. 47–60, 2008.

FERREIRA, Valeria M. R. **Políticas de cidade e políticas curriculares**: o papel do currículo oficial da rede municipal de ensino na conformação do projeto da cidade de Curitiba na década de 1990 e início do século XXI. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 7, p. 38-50, 2013. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/jpe/article/viewFile/38223/23327>>. Acesso em: 30/05/2016.

FERREIRA, Valeria M. R. **Tecendo uma cidade modelar**: relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Universidade Pontifícia Católica de São Paulo. 2008.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2010.

FOÉ, Nikolo. **África em diálogo, África em autoquestionamento**: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 175-228, jan./mar. 2013. Editora UFPR. (Tradução de Roberto Jardim da Silva).

MORAES, Denise. O sistema numérico egípcio. *Fiocruz Ciência*, Invivo, publicado em 29/mar 2008. Disponível em: <http://www.invivo.fiocruz.br>

FOLLMAN, José Ivo. PINHEIRO, Adevanir Aparecida. **A categoria raça nas Ciências Sociais**: revisitando alguns processos políticos, sociais e culturais na história do Brasil. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 49, N. 1, p. 26-29, jan/abr 2013. Disponível: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/viewFile/csu.2013.49.1.04/1491 Acesso em: 01/04/2017.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Formação de formadores**: um território a ser explorado. Psic. da Ed., São Paulo, 32, 1º sem. de 2011, pp. 131-140.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, Márcio Antônio Moreira Galvão. **Origem das políticas de saúde pública no Brasil**: do Brasil-colônia a 1930. Textos do departamento de ciências médicas/ escola de Farmácia. Universidade de Ouro Preto. (s. d.).

GATTI, Bernardete A. **A construção metodológica de pesquisa em educação**: desafios. RBPAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Gatti-36066-141809-1-SM.pdf>>. Acesso em: 12/10/2016.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 12/10/2016.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. ERA – Revista de Administração de empresas. São Paulo, v. 35, n. 2 p. 57-63, 1995.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO**. 2003, Brasília. Anais eletrônicos... Brasília: Série Cadernos do CEJ, 2003. Disponível em: <<http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/docs/Artigos/var02.pdf>>. Acesso em: 10/01/ 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun.2003.

GOMES, Nilma. Lino. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma. Lino. **Diversidade e currículo**. In: Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES, Nilma. Lino. **Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.27, p.109-121, 2011.

GOMES, Nilma. Lino. **Movimento negro e educação:** ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma. Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

GOMES, Nilma; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003:** desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

GUIMARÃES, Antonio. S. A. **Preconceito de cor e racismo no Brasil.** Revista de Antropologia (São Paulo), São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-44, 2004.

GUIMARÃES, Antonio. S. A **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2012

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor:** carreira E qualidade de vida dos professores de educação básica do Município de São José dos Pinhais/PR. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2015.

IBGE. **Características étnico-raciais da população:** um estudo das categorias de cor ou raça 2008. Rio de Janeiro, 2011.

IBGE. **Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação brasileiros.** Data 1º de julho de 2016. Agosto 2016. Disponível em: <[Http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97868.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97868.pdf)>.

IPARDES. **Caderno Estatístico Município de São José dos Pinhais,** 2016. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83000&btOk=ok>>.

IPARDES. **Leituras Regionais Mesorregiões Geográficas Paranaenses.** Curitiba: Paraná, 2004. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/leituras_reg_sumario_executivo.pdf>

ITCG. Instituto de Terras, Cartografia e Geologia do Paraná. **População Negra e Comunidades quilombolas.** 2010. Disponível em: http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/Quilombolas_2010/Populacao_Negra.pdf.

JESUS. Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. Edição Popular, 1963. 160p.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Materiais didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando a 2016 implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97.** (Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1009.2) – 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44061-produto-1-materiais-didaticos-para-componente-curricular-ensino-religioso-

[pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192](#).

KLUCK, Claudia Regina Condello Candido de Oliveira. **Assintec – Associação Inter-Religiosa de Educação** – Curitiba- Pr: Rumos Percorridos ao Longo de 36 anos. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). UNOPAR – Universidade Norte do Paraná, Curitiba, PR, 2011.

LAPLANE, Adriana Lia F; PRIETRO, Rosangela Gavioli. **Inclusão, diversidade e igualdade na Conae 2010**: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul.-set. 2010.

LAROCCA, Liliana Muller. **Higienizar, cuidar e civilizar**: o discurso médico para a escola paranaense (1886-1947). Tese (Doutorado em História e historiografia). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

LAROCCA, Liliana Muller; MARQUES, Vera Regina Beltrão. **Higienizar, cuidar e civilizar**: o discurso médico para a escola paranaense (1920-1937). v. 14, n. 34, p. 647-60, jul./set. 2010.

LEITE, José Roberto Teixeira. **A China no Brasil**: influências, marcas, ecos e sobrevivências chinesas na arte e na sociedade do Brasil. Tese (Doutorado em Artes) São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1994.

LOBO, Andréa Maria Carneiro. **São José dos Pinhais**: uma história para ser ensinada. São José dos Pinhais, Secretaria Municipal de Educação, 1996.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, UNB, Brasília/DF, 2011. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/doc/Tese_103.pdf Acesso em: 27/02/2017.

LUNA, Sergio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2º ed., 2º reimpr. São Paulo: EDUC, 2013.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**. Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. (2), 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf.

MAROCHI, Maria Angélica. **De freguesia a diocese**: a trajetória da igreja católica em São José dos Pinhais 1690-207. Curitiba: Travessa dos Editores, 2007.

MAROCHI, Maria Angélica. **Imigrantes 1870-1950**: os europeus em São José dos Pinhais. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006.

MARQUES, Antonio Carlos; LAMAS, Carlos José. **Taxonomia zoológica no brasil**: estado da arte, expectativas e sugestões de ações futuras. Pap. Avuls Zool. 46(13), 2006.

MARQUES, Ana José. **Políticas públicas e gestão da educação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana**: percepções de gestores e gestoras do Ministério da Educação – MEC. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2010.

MATHIAS, Ana Lúcia. **Relações raciais em livros didáticos de ciências**. Dissertação (Mestrado em Políticas Educacionais). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência**: professores formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

MORAES, Gisele Karin de. **História da cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica**: igualdade ou reparação?. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. SECAD, Brasília, 2008.

NASCIMENTO, Sergio Luis. **Relações raciais em livros didáticos de Ensino Religioso do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Política educacionais). Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2009.

OLIVEIRA, Megg Rayana Gomes de. **Arte e silêncio**: a arte africana e afro-brasileira nas Diretrizes Curriculares Estaduais e no Livro Didático Público de Arte do Paraná. Dissertação (Mestrado em Política Educacionais). Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2012.

NISHIKAWA, Reinaldo Benedito. **As colônias de imigrantes na Província do Paraná 1854-1889**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade de São Paulo, USP, 2015.

NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS - NEN. LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia Maria. Orgs.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1999.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva. **Minha pele é linguagem, e a leitura é toda sua (nossa)**: representações de professores/as sobre a lei nº 10.639/2003 em Amargosa – Ba. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015.

OLIVEIRA, Laiana Lannes de. **A Frente Negra Brasileira políticas e questão racial nos anos 1930**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, Maria Helena Negreiros d. **Da Invisibilidade Afro-Brasileira à Valorização da Diversidade Cultural**: A Implementação Da Lei 10639/03 Na Rede Municipal De Ensino de São Bernardo Do Campo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Verediane Cíntia Souza. **Literatura infantil e educação das relações étnicas - raciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2011.

ORO, Ari Pedro; URETA, Marcela. **Religião e política na América Latina: uma análise da legislação dos países**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 281-310, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v13n27/v13n27a13.pdf>>. Acesso em: 18 abril. 2017.

PACÍFICO, Tânia Mara. **Relações Raciais no Livro Didático Público do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de Solidão: estudos sobre desigualdades raciais no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2008.

PARANÁ, Diretrizes Curriculares da Educação Básica Ensino Religioso. Paraná, PR, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_er.pdf. Acesso em 22 fev 2017.

PARANÁ. **Lei nº 14.274 de dezembro de 2003**. Reserva vagas a afro-descendentes em concursos públicos. Publicado no Diário Oficial nº. 6634 de 26 de Dezembro de 2003.

PINHO, Vilma Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar: Percepções de professores de Educação Física sobre alunos negros**. 28ª Reunião Anual da ANPEd, CAXAMBU / MG, 16 a 19 de outubro de 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 10 mai 2017.

PINTO, Regina Pahim. **Diferenças étnico-raciais e formação do professor**. Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 199-231, nov. 1999.

POLIAKOV, Léon. **O mito ariano: ensaio sobre as fontes do racismo e do nacionalismo**. (Tradução de Luiz Joao Gaio). São Paulo: Perspectiva, ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

PORTUGAL, Ana Raquel M. da C. M. **A inquisição espanhola e a bruxaria andina: evangelização e resistência**. Revista de História Regional 4(2):9-34, Inverno 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pg000047.pdf>. Acesso em: 25/04/2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e da classificação social. SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES Maria Paula (Orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. (cap. 2, p. 85-130).

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial/ Instituto Kuanza, 2007.

RATTS, Alex. **Lélia Gonzalez (como Flávia Rios)**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

REIS, José Roberto Franco. **Higiene Mental e eugenia: o projeto de “regeneração nacional” da Liga Brasileira de Higiene Mental (1920-1930)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1994.

REIS, Rosani Clair da Cruz; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Abordagens críticas e folclóricas na aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003. FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **PEAB – Projeto de estudos afro-brasileiros: contexto, pesquisas e relatos de experiências**. Cascavel: Unioeste, PR, 2008. p. 33–46.

REIS, Kátia Evangelista. **Relações etnicorraciais e currículos escolares: desafios para uma escolarização que contemple efetivamente a diversidade**. Anais. Reunião ANPAE Ibero Americano, ANPAE, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/katiaEvangelistaRegis_res_int GTI.pdf>. Acesso em: 27/02/2017.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2011.

ROLLEMBERG, Graziella. **História Paraná: história regional 4º ou 5º ano**. São Paulo: Ática, 2011.

ROSA, Solange Aparecida. **Relações raciais, literatura infanto-juvenil e livros didáticos de Língua Portuguesa em contexto escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Paraná, 2013.

ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas de Educação Infantil e Avaliação**. Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.44-75 jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf>>.

SAMPAIO, Sergio Bittencourt. **Negras líricas: duas intérpretes negras brasileiras na música de concerto (séc. XVIII-XX)**. 2ª ed. Ver. E ampl.- Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

SANTANA, Jorge Luiz. **Rompendo barreiras: Enedina, uma mulher singular**. Monografia (Conclusão de Curso Bacharelado em História) – Universidade Federal do Paraná, 2013.

SANTANA, Wania. **Marco Conceitual do projeto**. A Cor da Cultura. Fevereiro, p. 22 2005. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/Marco%20Conceitual.pdf>>. Acesso em: maio 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Joel Rufino. **O que é o racismo**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

SANTOS, Isabel de Oliveira. **A lei nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2014.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de N. e.; COELHO, Wilma de Nazaré B. **Educação e relações raciais**: estado da arte em programas de pós-graduação em educação (2000-2010). Revista EXITUS | Volume 04 | Número 01 | Jan./Jun. 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, jun. 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A universidade brasileira é um dos instrumentos para a produção da violência racial?** Revista Educere, v. 10, n. 20 - Unioeste Campus de Cascavel, p. 653–669, Jul./Dez. 2015.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, Questão Racial, Mercado de Trabalho e Justiça Trabalhista**. Rev. TST, Brasília, v.. 76, n. 3, jul./set. 2010.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Relações Raciais, Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e livros didáticos de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2012.

SBERSE, Anete Julia Kornowski. **A lei 10.639/03 e as políticas educacionais**: debates e tendências. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade de sofundo, 2012.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Autoriza a inclusão extracurricular de matéria referente a recursos naturais, para os alunos das escolas municipais de São José dos Pinhais**. Lei nº 517, de 18 de dezembro de 2003. Disponível em: <http://externo.sjp.pr.gov.br:65368/atoteca/upload/12526/12526_95473165087_F_D_200312312385.pdf>.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Conferência Municipal de Educação**. Decreto nº 1.378, de 2 de maio de 2013. Disponível em: <http://externo.sjp.pr.gov.br:65368/atoteca/upload/12526/12526_95473165087_F_D_751612317516.pdf>.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Decreto nº 819, de 25 de junho de 2004. Regulamenta o § 1º do art. 20 da Lei nº 525, de 25 de março de 2004 e alterações. Referente ao estágio probatório para servidores do Quadro do Magistério e do Quadro Geral. **Diário Oficial Municipal de São José dos Pinhais**, São José dos Pinhais, PR, 25 jun. de 2004. Disponível em: <http://externo.sjp.pr.gov.br:65368/atoteca/upload/12526/12526_95473165087_F_D_454012314540.pdf>.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Disciplina a Organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de São José dos Pinhais**. Lei Nº 632, de 29 de Outubro de 2004. Disponível em: <http://externo.sjp.pr.gov.br:65368/atoteca/upload/12526/12526_95473165087_F_D_200412312995.pdf>.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Dispõe sobre a Estrutura Regimental da Secretaria Municipal de Educação**. Decreto nº 2.604, de 1º de junho de 2009. Disponível em: <http://externo.sjp.pr.gov.br:65368/atoteca/upload/12526/12526_95473165087_F_D_461712314617.pdf>.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Inclui a Educação de Trânsito como Conteúdo Integrante da Área de Estudos Sociais do Currículo Escolar do Ensino Fundamental nas Escolas da Rede Municipal.** Lei nº 04/90. 1990. Disponível em: <http://externo.sjp.pr.gov.br:65368/atoteca/upload/12526/12526_95473165087_F_D_19901231263.pdf>.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Inclui no Calendário Oficial do Município de São José dos Pinhais a Festa em Louvor a São Benedito, na Borda do Campo.** Lei nº 2.632, de 14 de setembro de 2015. Disponível em: <http://externo.sjp.pr.gov.br:65368/atoteca/upload/12526/12526_83929029987_F_D_20150921092015.pdf>.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil.** COSTA, Chayane Evelis; TEIXEIRA, Marilza Aparecida Pereira (Org.). São José dos Pinhais. Paraná. 2015.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Decreto nº 1.615, de 9 de dezembro de 2013.** Estabelecido o Porte das Escolas Municipais de São José dos Pinhais. 2013.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Edital nº 01 de 19 junho de 2017. Processo de Remoção de atendentes de Creche e educador social, atuantes na SEMED,** 2017. Disponível em: <<http://sinsep.org.br/uploads/documents/sinsep-doc-594b0cf41769d042b2000001.pdf?1498090740>>.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Resolução nº 02/2015 do Conselho Municipal de Educação, CME** de 14 de setembro de 2015. Normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação, 2015. Disponível em: <<http://sinsep.org.br/uploads/documents/sinsep-doc-56671767286a4c5188000004.pdf?1449596775>>.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Lei nº 1.663, de 20 de dezembro de 2010.** Estabelece o Programa de aquisição de vagas para a Educação Infantil, 2010. Disponível em: <http://externo.sjp.pr.gov.br:65368/atoteca/upload/12526/12526_95473165087_F_D_201012315624.pdf>.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para as escolas da rede pública municipal – ensino fundamental – 1ª a 4ª series.** São José dos Pinhais, 2004

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para as unidades da rede municipal de ensino – Ensino Fundamental.** São José dos Pinhais, 2008.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Decreto Nº 1.378, de 2 de Maio de 2013. Instituí a Conferência Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. São José dos Pinhais: PR, 2013. Disponível em: http://externo.sjp.pr.gov.br:65368/atoteca/upload/12526/12526_95473165087_F_D_751612317516.pdf

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Lei nº 2.585, de 23 de junho de 2015.** Instituí o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025. Secretaria Municipal de Educação. São José dos Pinhais: PR, 2015. Disponível em: http://externo.sjp.pr.gov.br:65368/atoteca/upload/12526/12526_83929029987_F_D_20150624124125.pdf

SEYFERTH, Giralda. **Colonização imigração e a questão racial no Brasil**. REVISTA USP, São Paulo, n. 53, p. 117-149, mar./maio 2002.

SANTOS, Irene; SILVA, Cidinha da; FIALHO, Dorvalina E. P.; BARCELLOS, Vera Daisy; BETTIOL, Zoravia. **Colonos e quilombolas**: memória fotográfica das colônias africanas de porto Alegre. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre – Secretaria Municipal de Cultura, 2010.

SILVA, Adailton; LUIZ, Cristina; JACCOUD, Luciana; SILVA, Waldemir. Entre racismo a desigualdade: da constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). JACCOUD, Luciana (Org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: IPEA, 2009, p. 19-92.

SILVA, Flávia Carolina da. **A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as de Educação Infantil no município de Curitiba (2010-2015)**. Mestrado (Dissertação em Políticas educacionais). Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2016.

SILVA, Flávia Carolina da. **Análise das relações raciais em um livro didático de Língua Portuguesa de 5º ano**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2013.

SILVA, Flavia Carolina da; DIAS, Lucimar Rosa. **A formação de professores/as de Educação Infantil no município de Curitiba e a (re)educação das relações raciais**: 2015 como marco. Reunião Científica Regional da ANPED. Universidade Federal do Paraná, UFPR, 24 a 27 de jul. 2016.

SILVA JR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida da Silva. SILVA, Mário Rogério (Org.). **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial**. 1. ed. São Paulo: CEERT, 2010.

SILVA JÚNIOR, H. Anotações conceituais e jurídicas sobre Educação Infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.

SILVA, José Alessandro Cândido da. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores indígenas no Acre**. Tese (Doutorado em Políticas educacionais) Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2015.

SILVA, Maria Nilza da. **Nem para todos é a cidade**: segregação urbana em São Paulo. 1. ed. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SILVA, Paulo Vinicius B. da. **O Silêncio como Estratégia Ideológica no Discurso Racista Brasileiro**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 110-129, Jan./Abr. 2012.

SILVA, Paulo Vinicius B da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia. **Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.

SILVA, Paulo Vinicius B. da; TRIGO, Rosa Amália Espejo; DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade, educação e relações étnico-raciais na CONAE-PR.** *Jornal de Políticas Educacionais*. n. 16, p. 12-22, jul./dez. 2014.

SILVA, Paulo Vinicius B. da. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa.** Tese (Doutorado em Psicologia Social) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África: século XVI ao século XX /** Coordenação de Valter Roberto Silvério e autoria de Maria Corina Rocha Muryatan Santana Barbosa (Coord.) – Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** São Paulo: Companhia das letras, 2012.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica.** 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, Laura e Mello. **O diabo e a terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial.** São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SOUZA, Marcilene G. de. **Ações afirmativas e inclusão de negros por “cotas raciais” nos serviços públicos do Paraná.** Tese (Doutorado em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, SP, 2010.

SOUZA, Marcilene G. de (Org.); ARAUJO, Débora C.; MOREIRA, Maria Elvira A.; RODRIGUES, Neide dos Santos. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira: africanidades paranaenses.** Joao Pessoa, PB: ed. Grafset, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade de negro brasileiro em ascensão social.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

TEIXEIRA, Rozana. **O papel da educação e da linguagem no processo de discriminação e atenuação do racismo no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

THEES, Andréa. **O Programa Etnomatemático como humanizador do ensino de matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, UFF, 2010.

TRINDADE, Alexandro Dantas. “Questão nacional” e “questão racial” no pensamento social brasileiro. Curso de EaD de qualificação profissional em educação das relações étnico-raciais. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da (Org.). **Olhando para nós mesmos: alfabetização da diáspora e educação das relações étnico-raciais.** Curitiba: NEAB/ UFPR, 2014 (p. 15-45).

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.

VIANA, Oliveira. **Raça e assimilação: I Os problemas da raça e II Os problemas da assimilação.** v. IV, 2. ed. São Paulo: Ed Nacional, 1934.

VEIRA, Kauê. Bonecas Abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino. GELEDÉS. **Afro-brasileiros e suas lutas**. 22 mar. 2015. (Claudia Muller - Entrevista concedida a Geledés). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/#axzz3WeVBNwFr> Acesso em 03/ 05/2017.

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

SITES CONSULTADOS

1 * GELEDÉS

<<http://www.geledes.org.br/>>

2 * MEC

<<http://www.mec.gov.br/>>

3 * IPARDES

<<http://www.ipardes.gov.br/>>

4 * Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais

<http://www.sjp.pr.gov.br/>

5 * A Cor da Cultura

<<http://www.acordacultura.org.br/>>

6 * Prouni

<http://prouniportal.mec.gov.br/>

7 * ASSINTEC

<http://www.assintec.org/>

APÊNDICE

I Roteiro de Entrevista – Educação Infantil

- 1- Quantos professoras/es atuam na Educação Infantil?
- 2- Como a formação continuada atinge essas/es professoras/es? As educadoras/es e atendentes de CMEIs?
- 3- Como as atividades formativas de professoras/es são organizadas?
- 4- Quais critérios a secretaria utiliza?
- 5- Tem caráter obrigatório ou é por adesão?
- 6- Quais são as modalidades? Palestras, cursos, à distância?
- 7- Qual a duração média?
- 8- Todos as/es professoras/es participam? Como? Há uma periodicidade? Qual?
- 9- Como são definidos os temas para formações?
- 10- Como é estruturada? Como são divididas as formações por blocos temáticos/eixos temáticos?
- 11- Quais os documentos orientadores da política de formação continuada para Educação Infantil no município?
- 12- Sobre a educação das relações étnico-raciais, como é tratada essa questão no município? Assim no plano municipal do município existe a meta 7 que trata especificamente sobre esse tema, sobre esse assunto. Como é tratado esse assunto na Educação Infantil?
- 13- Existe uma equipe formadora? Existe formação específica para a equipe de formadores nessa perspectiva?
- 14- A coordenação do departamento de Educação Infantil já recebeu alguma denúncia de racismo?
- 15- Existe algum trabalho de alguma unidade que possa ser indicado ou de alguma professora que desenvolveu algum trabalho nessa área?
- 16- A SEMED recebeu alguma orientação do Ministério Público sobre o cumprimento da LDB art-26-A (alterado pelas leis 10.639/09 e 11.645/08)? Se sim, como a SEMED respondeu? É possível ter acesso ao material?

II - Roteiro de Entrevista - Ensino Fundamental (Coordenadoras/es e Chefe de Departamento)

- 1- Quantos professoras/es há na rede? Quantos educadores atendem nas escolas?

- 2- As ações formativas atingem todos os profissionais, professoras/es, secretários de escolas e demais ou somente professoras/es da rede?
- 3- Como as atividades formativas de professoras/es são organizadas?
- 4- Quais critérios a secretaria utiliza?
- 5- Tem caráter obrigatório ou é por adesão?
- 6- Quais são as modalidades? Palestras, cursos, à distância?
- 7- Qual a duração média?
- 8- Todos os professoras/es participam? Como? Há uma periodicidade? Qual?
- 9- Como a secretaria define os temas para a formação?
- 10- Como é estruturada? Como é dividida as formações por blocos temáticos/eixos temáticos?
- 11- Como se constitui e quais são as ações do município na política de formação continuada para professoras/es?
- 12- Quais são os documentos orientadores da política de formação continuada da rede?
- 13- Existe um Plano Municipal de Formação das/os Professoras/es que normatiza a formação docente. A formação do município se pauta a partir dessa normativa?
- 14- Existe uma organização própria que orienta a formação docente?
- 15- Há no Plano Municipal de Educação a meta 7 que trata sobre a formação continuada em educação das relações étnico-raciais, educação quilombola, educação indígena. Quais foram as ações que a SEMED até o momento vem desenvolvendo no trabalho para atender/atingir essa meta?
- 16- Existe uma equipe de formadores? Existe formação específica para a equipe de formadores nessa perspectiva?
- 17- O município já teve algum caso de racismo na escola denunciado? O que a secretaria fez após o episódio?
- 18- Como a secretaria realiza? Existem ações para evitar a discriminação racial nas escolas?
- 19- Existe alguma maneira de avaliação da política pela SEMED? Qual?
- 20- Existe monitoramento dos mecanismos de avaliação dos trabalhos realizados nas escolas após as ações formativas a fim de verificar o impacto nas práticas escolares?
- 21- A SEMED pode indicar escolas/instituições que desenvolvem/desenvolveram?
- 22- Quais são as melhores experiências?

23-A SEMED foi interpelada e recebeu alguma orientação do Ministério Público sobre o cumprimento da LDB art-26-A (alterado pelas leis 10.639/09 e 11.645/08)? Se sim, como a SEMED respondeu? É possível ter acesso ao material?

III - Roteiro de Entrevista Coordenadora do Pnaic

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo atua na rede?
3. Atualmente qual é sua função ou cargo na rede?
4. Sobre o PNAIC, como se deu a implantação do PNAIC na rede?
5. Quantos profissionais participaram da formação e quantos ainda participam?
6. Qual é a adesão?
7. O programa já tem conteúdo pré-estabelecidos, como funciona para estabelecer e organizar as formações?
8. Qual é a principal demanda das professoras e professores?
9. O assunto diversidade cultural é uma questão trazida pelo PNAIC, principalmente, (Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização) no caderno 8 que se refere às Ciências humanas eixo identidade e diversidade que trata das diversidades socioculturais, políticas, étnico-raciais e de gênero. Esse assunto é tratado nas formações? Qual é a abordagem? De que forma é tratado?
10. Existem conteúdos específicos para o trabalho com a diversidade? Quais?
11. Existe monitoramento dos mecanismos de avaliação dos trabalhos realizados nas escolas após as ações formativas a fim de verificar o impacto nas práticas escolares? Há trabalhos desenvolvidos pelas professoras nessa perspectiva que você tenha conhecimento?
12. A SEMED pode indicar escolas/instituições que desenvolvem/desenvolveram?
13. Existem diversas críticas no que se refere ao programa, principalmente, sobre a questão da idade. Em sua opinião, qual é a importância do programa na formação continuada para a rede?
14. Você, enquanto coordenadora do programa, já consegue mensurar e avaliar o impacto desse programa para a formação continuada das professoras e professores da rede?

IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da dissertação (provisório): A Educação para as Relações Étnico-Raciais no Período 2013-2015 na Política Educacional do Município de São José dos Pinhais.

Prezada/o Senhor/a

Gostaríamos de convidá-la/o a participar da pesquisa (com título provisório) “A Educação para as Relações Étnico-Raciais no Período 2013-2015 na Política Educacional do Município de São José dos Pinhais”, realizada pela mestrandia Solange Aparecida Rosa, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Prof^a Dr^a Lucimar Dias Rosa.

- A) A pesquisa tem por objetivo verificar como a Secretaria Municipal de São José dos Pinhais (SEMED), no município de São José dos Pinhais, no período de 2013 a 2015, tem realizado ações e políticas para a efetivação das políticas de promoção da igualdade racial na educação, especificamente, na formação docente e como se adequou a exigibilidade das normativas legais para a educação especificamente no Parecer CNE/CP 03/04, Resolução CNE/CP 01/04 e a própria LDB, nos Artigos 26 –A e 79 - B.
- B) A sua participação é muito importante e ela se dará por meio de entrevista(s) gravada(s) ou questionário, e coleta de materiais institucionais da entidade que a/o senhor/a representa. Gostaríamos de elucidar 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 a sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e produções derivadas desta. Caso seja gravada, será enviada a você uma cópia do áudio em CD ou outro equipamento semelhante. Ressalta-se que considerando a iminência do prazo de término da pesquisa, não será possível disponibilizar uma cópia na íntegra da transcrição da entrevista.
- C) Os benefícios esperados são de que esta pesquisa contribua para o constante aprimoramento da política de promoção da igualdade racial no município, bem como reconhecimento da diversidade étnico-racial, apregoada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio dos artigos 26A e 79B.
- D) Informamos que o/a senhor/a não pagará nem será remunerado/a por sua participação. Caso o/a senhor/a tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar: autora, endereço, e-mail, contatos telefônicos. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue ao/a senhor/a.

Data:

Nome autora
RG

Consentimento Pós-Infomação

<p>Eu,</p> <p>_____</p> <p>_ tendo sido devidamente esclarecido/a sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.</p> <p><input type="checkbox"/> Autorizo a divulgação da minha identidade</p> <p><input type="checkbox"/> Não autorizo a divulgação da minha identidade</p> <p>Assinatura: _____</p> <p>RG: _____</p> <p>Data: _____</p>

V - Questionário a/ao Entrevistada/Entrevistado

Gestão 2013 – 2016

- 1 - Qual sua formação inicial?
- 2 - Possui pós-graduação? Qual?
- 3 - Qual sua idade? Gênero: () F () M
- 4 - Qual sua raça/cor, considerando os termos utilizados pelo IBGE (preto, pardo, branco, amarelo e indígena)?
Preto () pardo () branco () amarelo () indígena ()
- 5 - Qual departamento na SEMED você atua/atuou? Qual seu cargo/função no departamento?
- 6 - Qual seu tempo de serviço no município?
- 7 - Quanto tempo você atua/atuou como formadora/formador?
- 8 - Qual sua função/cargo antes de estar atuando como formadora/formador?
- 9 - Qual sua forma de provimento na atual função?
- 10 - Exerce outra atividade?
- 11 – Na nova gestão (2017 – 2020) você está em qual departamento?
- 12 - Você já tinha conhecimento sobre o tema Educação das Relações étnico-raciais antes da pesquisa? Se sim, em que momento e quando foi?

OBRIGADA POR CONTRIBUIR COM ESSE ESTUDO!

VI – Apresentação dos codinomes mulheres e homens negras/os da resistência!!!

Adelina

No movimento abolicionista houve também a participação de mulheres escravizadas. Adelina era um dessas mulheres, charuteira em São Luís do Maranhão. Ela era quem transmitia as informações para a Associação Clube dos Mortos que escondia os escravizados. Adelina sabia ler e escrever. Fazia charuto, bordados e costura. Como as atividades que exercia tinha condições de estar circulando no comércio para vender conseguiu ter acesso às informações sobre o movimento abolicionista. Aos 16 anos conseguiu sua alforria. (MOURA, 2004)

Anastácia ou Maria Salomé

Se tornou mártir e é cultuada como santa pelas comunidades e irmandades negras no Rio de Janeiro, sobretudo a irmandade do Rosário dos Homens pretos. Anastácia foi perseguida, maltrata e violentada. As imagens mostram uma escravizada presa a uma mordça na boca e corrente de ferro no pescoço; o ferro penetrava a carne. Com tanta selvageria, Anastácia veio

a falecer. Depois de morta foi liberta pelo senhor de escravo (seu dono) e foi enterrada como escravizada liberta na igreja do Rosário dos Homens Pretos. (MOURA, 2004)

Antônio Fernandes Viera Mina

Era escravizado de João Fernandes Viera e comandava 150 homens negros de minas que lutaram ao lado das tropas lusas contra a ocupação holandesa. Morreu na primeira batalha dos Guararapes. Nos momentos mais dramáticos da campanha, João Fernandes Viera apelava para os seus escravizados, prometendo-lhes alforria. Na batalha das Tabocas a sua guarda também participou sob a promessa de ser libertada. (MOURA, 2004)

Esperança Garcia

Era do Piauí e em 6 de setembro de 1770 escreveu uma carta ao governador, onde relatava os maus-tratos a que estava sendo submetida. Nas palavras de Luiz Mott (1985), “era uma escravizada pertencente a uma das fazendas reais que foram incorporadas à Coroa quando da expulsão dos padres jesuítas. Esperança foi retirada da fazenda de Algodões pelo Capitão Antônio Viera de Couto, onde vivia como seu marido e filhos, e foi levada Nazaré para cozinhar. Esperança cansada de maus-tratos escreveu a carta ao governador relatando tudo que acontecia. O pesquisador Luiz Mott descobriu uma minuta sobre o caso que estava em processo de resolução, mas não foi localizada ou descoberto o resultado desse caso. (MOURA, 2004)

Felipa Maria Aranha

Era uma líder do quilombo localizada nas cabeceiras do Rio Itapicuru, no Pará. Situado nos campos às margens do Tocantins, já era conhecido no século XVIII e foi localizado quando as autoridades coloniais tentaram construir um fortim na região de Alcobaça. Contava nesta época com cerca de trezentos habitantes. Era dirigido por Felipa Maria Aranha e, em 1895, ainda havia vestígios dele. Alcobaça é atualmente sede do município de Tucuruí. (MOURA, 2004)

Luís Sanim

Um líder da Grande Insurreição de 1835, em Salvador (Bahia). Pelos depoimentos dos autos da devassa, era de estatura mediana, testa larga, barba cerrada e mãos foveiras. Trabalhava no enrolamento de fumo, tanto quando Pacífico Licutã e quando este foi preso, era Sanim que lhe levava comida na prisão. Era da nação tapa e quase não falava português, embora se presumisse, pela idade, estar há muitos anos no Brasil, falava tanto o hauça como o ioruba (nagô). Considerado um letrado entre os malês, era “mestra de ensinara ele e aos outros a reza de Malei”. Foi julgado por conta de sua crença, condenado à morte, tendo a pena reduzida, posteriormente, para seiscentos açoites. (MOURA, 2004)

Luisa Mahin

Africana livre, quitandeira, uma das participantes da Grande Insurreição de 1835, em Salvador (Bahia), e na Sabinada (provavelmente) de 1837. Implicada em movimentos dos escravos, foi transferida ou transferiu-se para o Rio de Janeiro. Ao que tudo indica, continuou suas atividades revolucionárias. Foi mãe do abolicionista Luís Gama que foi vendido pelo pai. Luís Gama escreveu poema para sua mãe, a exaltando. Pesquisadores cogitam a possibilidade de Luísa ter sido rainha na África. (MOURA, 2004)

Camila Maria da Conceição (Cantora lírica de concerto)

Nasceu no Rio de Janeiro. A mãe era encarregada de sua educação, que desde cedo se interessou pela música. Em 1890 ingressou no Instituto de Música. Participou com sucesso de primeiras audições de obras de Alberto Nepomuceno, Francisco Braga, Vianna da Motta e Delegado Carvalho, e, na última década do século XIX, conquistou a medalha de ouro no final do curso no Instituto Nacional de Música. Empenhou-se no movimento para introduzir o idioma nacional na música erudita e colheu louros em recitais memoráveis. Por sua iniciativa, foram criadas associações em prol da sua arte e musicista com pouco recursos. (SAMPAIO, 2010)

Joaquina Maria da Conceição Lapa (Cantora lírica de concerto)

Foi cantora dramática, conhecida como Lapinha. Foi muito atuante no final do século XVIII e começo do século XIX. Desenvolveu notável carreira no Brasil e em Portugal. Foi considerada a maior cantora em destaque da época. Conquistou o público na Casa de Ópera. Destacou-se nas artes cênicas brasileiras numa época em que não era permitido mulheres no palco. Participou como cantora ou atriz abrilhantando grandes cerimônias e eventos solenes durante a permanência da família real no Rio de Janeiro. (SAMPAIO, 2010)

ANEXO

I Objetivos de aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos

Crianças de 0 a 3 anos				
Objetivos das aprendizagens				
Artes visuais	Conhecimento de Si e do mundo	Conhecimento Matemático	Linguagem Corporal	Linguagem Oral e Escrita
<p>Explorar e conhecer diferentes possibilidades de combinação entre misturas e materiais;</p> <p>Explorar diferentes gestos com diferentes materiais;</p> <p>Pesquisar o gesto na experiência com desenho;</p> <p>Explorar a utilização de diferentes riscantes e suportes;</p> <p>Vivenciar situações de apreciação de produções artísticas;</p> <p>experienciar situações que possibilitem a ampliação da criatividade, da imaginação e do senso estético;</p> <p>Vivenciar momentos de apreciação das produções das crianças e dos</p>	<p>Fazer e expressar escolhas;</p> <p>Expressar e reconhecer sentimentos;</p> <p>Aplicar estratégias para enfrentar os conflitos provenientes da interação com o outro;</p> <p>Conhecer, controlar, perceber as necessidades e sensações de seu corpo bem como controlá-lo, adquirindo consciência dos seus limites e possibilidades;</p> <p>Adquirir de forma progressiva autonomia para utilizar materiais disponibilizados;</p> <p>Desenvolver progressivamente hábitos de saúde, nutrição, auto-organização e bem estar;</p> <p>Saber diferenciar-se como um ser individual, com características próprias,</p>	<p>Explorar os espaços internos e externos de diferentes formas: agachada, se arrastando, pulando e rolando;</p> <p>Acompanhar a passagem de tempo em calendário;</p> <p>Vivenciar progressivamente situações que envolvam noções de perto/longe, parte/todo, dentro/fora, pequeno/grande;</p> <p>Vivenciar progressivamente situações que envolvam noções de dia/noite, manhã/tarde, presente/passado/futuro, antes/agora/depois;</p> <p>Vivenciar progressivamente situações que envolvam noções de comprido/curto, longe/perto;</p> <p>Manipular e explorar objetos e brinquedos de diferentes tipos, tamanhos, formatos bem como vivenciar suas possibilidades associativas (empilhar, rolar, transvasar, encaixar);</p> <p>Desenvolver progressivamente as noções de orientação como proximidade, interioridade e</p>	<p>Explorar e conhecer as possibilidades de movimento do próprio corpo e suas limitações;</p> <p>Observar as diferenças e semelhanças dos movimentos corporais em relação aos outros;</p> <p>Desenvolver a coordenação corporal na execução de diferentes formas de movimento;</p> <p>Construir progressivamente a confiança nos movimentos corporais; controlar e aperfeiçoar gradativamente o próprio movimento;</p> <p>Participar de diferentes brincadeiras que lhe proporcionem o controle sobre o corpo e movimento;</p> <p>Vivenciar situações que envolvam movimentos corporais, (andar, puxar, lançar,</p>	<p>Expressar-se oralmente em diferentes situações de interação;</p> <p>Comunicar-se por meio de gestos, expressões e movimentos;</p> <p>Participar de situações coletivas de comunicação, expressando-se com ou sem o apoio do adulto;</p> <p>Apreciar, manusear e escolher livros de literatura expostos no ambiente;</p> <p>Participar de situações de leitura planejadas pelo educador/professor;</p> <p>Recontar histórias ouvidas utilizando-se de recursos expressivos próprios;</p> <p>Relatar situações, brincadeiras, fatos, sentimentos e ideias do cotidiano;</p> <p>Demonstrar postura de leitor em situações que envolvam o faz-de-conta;</p> <p>Solicitar a leitura de diferentes livros de sua preferência;</p>

<p>colegas;</p> <p>Experimentar situações que favoreçam a aprendizagem dos elementos da linguagem visual: cores, texturas, formas, linhas, estilos, ponto, contraste;</p> <p>Perceber e reconhecer os diferentes registros gráficos que podem fazer ao desenhar;</p> <p>Explorar diferentes posições corporais para desenhar;</p> <p>Identificar diferentes produções artísticas;</p> <p>Experimentar situações que envolvam a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem e da colagem.</p>	<p>construindo sua identidade e autoimagem;</p> <p>Reconhecer as pessoas que estão em seu entorno;</p> <p>Aprender e executar movimentos de vestir-se ou desnudar-se e calçar-se.</p> <p>Reconhecer situações de perigo identificando elementos que lhe causam medo;</p> <p>Reconhecer seus pertences, os das outras crianças, compartilhando quando necessário;</p> <p>Organizar brinquedos, materiais e objetos;</p> <p>Vivenciar situações que envolvam o meio ambiente: semear, plantar, colher</p> <p>Conservar e respeitar a natureza;</p> <p>Demonstrar suas preferências sobre brinquedos e espaços;</p> <p>Identificar a localização da sua sala no CMEI;</p> <p>Solicitar e prestar ajuda;</p> <p>Reconhecer</p>	<p>direcionalidade;</p> <p>Recompor e remodelar objetos percebendo as mudanças que ocorrem;</p> <p>Vivenciar situações que possibilitam a classificação dos objetos;</p> <p>Experimentar situações combinando diferentes objetos a partir de experiências anteriores;</p> <p>Selecionar objetos ou materiais segundo o jogo que se faz;</p> <p>Nomear quantidades perceptivas;</p> <p>Vivenciar situações e interagir com diversos tipos de materiais objetivando conhecer progressivamente a série numérica oral;</p> <p>Realizar contagem em situações do cotidiano;</p> <p>Observar diferentes lugares em que os números se encontram.</p>	<p>pegar, quicar, empurrar, carregar, correr e lançar);</p> <p>Experimentar as potencialidades e limites do próprio corpo (força, resistência, flexibilidade e coordenação motora);</p> <p>Vivenciar situações de exploração do corpo, por meio de desafios (escalar, arrastar, pendurar, balançar, equilibrar, subir, descer, rolar, girar, agachar);</p> <p>Vivenciar vários ritmos corporais de nossa cultura de maneira lúdica;</p> <p>Vivenciar situações de dança que explorem a expressão de sentimentos (alegria, tristeza, medo), ritmo, espaço e conjunto;</p> <p>Experimentar habilidades de expressividade, equilíbrio e coordenação a partir da corporeidade.</p> <p>Experimentar e explorar elementos da dança;</p>	<p>Demonstrar habilidades orais por meio do uso de frases simples;</p> <p>Nomear ações representadas por figuras conforme contextualização;</p> <p>Reconhecer vozes comuns ao seu cotidiano;</p> <p>Participar e comunicar-se em espaços de conversa coletiva, apoiando-se não apenas na fala complementar do adulto, mas também em sua memória e em seus próprios recursos expressivos;</p> <p>Acompanhar, reconhecer e recitar cantoria de parlendas, cantigas ou brincadeiras cantadas, expressando-se corporalmente, emitindo sonorizações, com o apoio do educador/professor;</p> <p>Vivenciar situações de leitura de diferentes gêneros textuais bem como</p> <p>Reconhecer algumas características;</p> <p>Vivenciar situações de uso da escrita percebendo a semelhança entre o seu nome e a dos colegas;</p> <p>Distinguir a entonação do professor quando</p>
---	--	---	---	--

	alguns ambientes e paisagens naturais; Reconhecer alguns seres vivos e seu modo de vida; Observar fenômenos da natureza.			ele conta histórias e quando se comunica em situações cotidianas; Solicitar objetos, atenção ou ajuda por meio do choro, sons, palavras ou gestos; Atender quando for chamada por seu nome; Distinguir intenções (aprovação, negação, descontentamento) na fala do adulto;
--	--	--	--	---

II objetivos de aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos

Crianças de 4 a 5 anos				
Artes visuais	Conhecimento de Si e do mundo	Conhecimento Matemático	Linguagem Corporal	Linguagem Oral e Escrita
<p>Explorar e conhecer diferentes possibilidades de combinação entre misturas e materiais;</p> <p>Conhecer as transformações provocadas pelas misturas;</p> <p>Explorar diferentes gestos e materiais, riscantes e suportes;</p> <p>Pesquisar o gesto na experiência de desenhar;</p> <p>Vivenciar atividades que ampliem a criatividade e o</p>	<p>Elaborar e expressar escolhas, planos e decisões;</p> <p>Expressar e compreender sentimentos;</p> <p>Desenvolver estratégias para o enfrentamento dos conflitos;</p> <p>Conhecer, controlar e nomear as partes do próprio corpo;</p> <p>Utilizar os materiais e objetos com autonomia. Desenvolver hábitos de saúde, higiene, nutrição, auto-organização e bem-estar;</p> <p>Conhecer e</p>	<p>Vivenciar situações que envolvam a exploração de objetos de diferentes tipos, tamanhos e formatos;</p> <p>Descrever, relatar, elaborar e registrar orientações orais ou gráficas sobre a localização de trajetos, bem como os pontos de referência existentes entre eles;</p> <p>Explorar o espaço de diferentes formas: agachados, se arrastando, pulando e rolando.</p> <p>Explorar espaços físicos internos e externos;</p> <p>Vivenciar progressivamente situações que envolvam noções de perto/longe, parte/todo, dentro/fora,</p>	<p>Explorar e conhecer as possibilidades de movimento do próprio corpo e suas limitações;</p> <p>Construir progressivamente a confiança nos movimentos do seu corpo de forma autônoma para a satisfação das necessidades básicas e às situações cotidianas;</p> <p>Observar as diferenças e semelhanças dos movimentos corporais em relação aos outros;</p> <p>Experimentar e desenvolver a expressão</p>	<p>Vivenciar a função da escrita em diferentes contextos, avançando gradativamente suas hipóteses de leitura e escrita;</p> <p>Ler símbolos convencionados e criados pelo grupo;</p> <p>Repertório pessoal de informações a respeito da língua escrita;</p> <p>Fazer tentativas de escrita do próprio nome na identificação de suas produções, nos seus pertences e nas brincadeiras e interações para conquistar progressivamente a escrita do nome</p>

<p>senso estético;</p> <p>Explorar e reconhecer diferentes registros gráficos;</p> <p>Vivenciar situações de apreciação das produções artísticas;</p> <p>Experimentar elementos da linguagem visual: cores, texturas, formas, linhas, estilos, pontos e contrastes;</p> <p>Explorar situações que envolvam a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem e da colagem;</p> <p>Reconhecer a diversidade de padrões de uso das cores nas diferentes culturas;</p> <p>Identificar diferentes produções artísticas;</p> <p>Construir formas por meio da escultura, modelagem e instalação.</p>	<p>perceber as necessidades e sensações de seu corpo bem como controlá-lo adquirindo consciência dos seus limites e possibilidades;</p> <p>Saber diferenciar-se como um ser individual, com características próprias, construindo sua identidade e autoimagem;</p> <p>Identificar e reconhecer suas características, sua história de vida e do grupo ao qual pertence (características físicas e culturais, hábitos, costumes e valores);</p> <p>Reconhecer-se como sujeito nas relações familiares, de consumo, de trabalho e de lazer;</p> <p>Vivenciar situações que lhe permitam expressar pensamentos, desejos e adquirir pequenas responsabilidades;</p> <p>Interagir com diferentes parceiros em diferentes agrupamentos, duplas, pequenos grupos;</p> <p>Negociar decisões e resolver conflitos a partir de diálogos provenientes das interações, respeitando e reconhecendo as necessidades, direitos e opiniões</p>	<p>pequeno/grande;</p> <p>Vivenciar progressivamente situações que envolvam noções de dia/noite, manhã/tarde, presente/passado/futuro, antes/agora/depois;</p> <p>Vivenciar progressivamente situações que envolvam noções de comprido/curto, longe/perto;</p> <p>Pesquisar, reconhecer e fazer uso de unidades de medidas convencionais e não convencionais;</p> <p>Manipular e explorar objetos e brinquedos para observar suas características e propriedades principais e suas possibilidades associativas (empilhar, rolar, transvasar, encaixar);</p> <p>Desenvolver progressivamente as noções de orientação como proximidade, interioridade e direcionalidade;</p> <p>Utilizar portadores numéricos e identificar regularidades na escrita numérica.</p> <p>Perceber, refletir, elaborar e registrar hipóteses sobre as regularidades e funcionamento do sistema de numeração;</p> <p>Comparar e confrontar com seus pares ideias matemáticas, hipóteses, estratégias e processos utilizados para obtenção de resultados em situações- problema;</p> <p>Interagir com diversos tipos de materiais objetivando conhecer a</p>	<p>corporal na execução de diferentes formas de movimento;</p> <p>Controlar e aperfeiçoar gradativamente o próprio movimento;</p> <p>Participar em diferentes brincadeiras que lhe proporcionem o controle sobre o corpo e movimento;</p> <p>Comunicar-se intencionalmente através de movimentos corporais;</p> <p>Aprender a utilizar combinações de movimentos (andar, puxar, lançar, pegar, quicar, empurrar, carregar e correr);</p> <p>Conhecer as potencialidades e limites do próprio corpo (força, resistência,</p> <p>Flexibilidade e coordenação motora);</p> <p>Vivenciar situações de exploração do corpo, por meio de desafios (escalar, arrastar, pendurar, balançar, equilibrar, subir, descer, rolar, girar e agachar);</p> <p>Experimentar situações corporais em relação à ocupação do</p>	<p>próprio com total autonomia;</p> <p>Diferenciar textos escritos de outras formas de representação;</p> <p>Formalizar oralmente instruções específicas (regras de jogos, receitas)</p> <p>Conhecer diferentes formas de comunicação escrita.</p> <p>Narrar e recontar histórias de repetição e/ou acumulativas com apoio nos livros, preservando os elementos da linguagem escrita;</p> <p>Reconhecer a semelhança entre as letras de seu nome e as dos colegas.</p> <p>Dialogar e formular perguntas em diferentes situações do cotidiano expondo suas ideias e criando pequenos discursos estruturados;</p> <p>Recitar parlendas e outros textos da tradição oral;</p> <p>Imitar o comportamento do adulto em situações de escrita e leitura em suas brincadeiras simbólicas;</p> <p>Conhecer narrativas literárias e desenvolver o comportamento leitor;</p>
---	---	--	--	---

	<p>de seus colegas;</p> <p>Vivenciar situações que lhe possibilita autonomia para organizar tarefas;</p> <p>Reconhecer regras sociais construídas pelo/para o grupo;</p> <p>Cuidar do ambiente promovendo a organização dos brinquedos e materiais;</p> <p>Vivenciar situações que envolvam o meio ambiente: semear, plantar, colher conservar e respeitar a natureza;</p> <p>Identificar a localização da sua sala no CMEI;</p> <p>Solicitar e prestar ajuda;</p> <p>Reconhecer alguns ambientes e paisagens naturais;</p> <p>Reconhecer alguns seres vivos e seu modo de vida;</p> <p>Observar fenômenos da natureza.</p>	<p>série numérica oral a fim de realizar contagem e sobre contagem em situações de numeração;</p> <p>Pesquisar os diferentes lugares em que os números se encontram, investigar como são organizados e para que servem;</p> <p>Utilizar noções simples de cálculo mental para resolver situações problema;</p> <p>Pesquisar, conhecer, compreender, vivenciar e confeccionar jogos bem como registrar, através de desenhos, suas regras;</p> <p>Apoiar-se gradativamente na regularidade do sistema de numeração para calcular os pontos obtidos em brincadeiras;</p> <p>Ajustar por tentativa e erro um conjunto organizado de objetos;</p> <p>Vivenciar situações que permitam criar estratégias de juntar, tirar e repartir quantidades;</p> <p>Participar de contextos lúdicos que utilizem notas e moedas para reconhecer progressivamente o sistema monetário e o seu uso social;</p> <p>Separar os objetos contados dos não contados;</p> <p>Utilizar estratégias de juntar, agregar, avançar, retroceder, repartir, tirar e recontar a partir de um;</p> <p>Contar a partir de um número diferente de</p>	<p>espaço;</p> <p>Vivenciar situações de exploração de diferentes formas de movimento;</p> <p>Conhecer, experimentar e explorar elementos da dança;</p> <p>Vivenciar vários ritmos corporais de nossa cultura de maneira lúdica;</p> <p>Vivenciar situações de dança que explorem a expressão de sentimentos (alegria, tristeza, medo), ritmo, espaço e conjunto</p>	<p>Reconhecer as características e acompanhar a leitura de histórias, parlendas, histórias em quadrinhos, adivinhas, rimas, poemas e outros gêneros textuais;</p> <p>Diferenciar narrativas orais das leituras de histórias;</p> <p>Nomear características comuns em diferentes textos do mesmo autor;</p> <p>Identificar diferentes gêneros literários;</p> <p>Relacionar texto e imagem ao antecipar sentidos na leitura;</p> <p>Narrar acontecimentos a partir de situações vivenciadas;</p> <p>Relatar fatos e histórias com sucessão ordenada de acontecimentos;</p> <p>Expressar oralmente suas ideias sobre um relato apresentado ao grupo por um colega ou pelo professor.</p> <p>Recontar histórias de repetição a partir das narrações do professor;</p> <p>Reconhecer o seu nome e dos seus colegas.</p> <p>Comunicar recados compreendendo os</p>
--	---	---	--	---

		<p>um;</p> <p>Comparar e identificar a maior quantidade pela avaliação da coleção.</p>		<p>assuntos.</p> <p>Construir texto oral individual e/ou coletivo com destino escrito tendo o educador/professor como escriba;</p> <p>Antecipar oralmente pequenos textos a partir de imagens e ilustrações;</p> <p>Reconhecer nomes e características principais dos personagens das histórias ouvidas;</p> <p>Fazer uso da escrita de acordo com suas hipóteses em situações significativas;</p> <p>Compreender a função da escrita em diferentes contextos;</p> <p>Identificar e diferenciar tipos de livros e nomeá-los;</p> <p>Diferenciar letras, números e símbolos;</p> <p>Estabelecer relações da história ouvida com um fato real;</p> <p>Vivenciar jogos simbólicos nos quais tenham acesso a diversos materiais gráficos como blocos para escrever, talões impressos, livros de receitas.</p>
--	--	--	--	---