

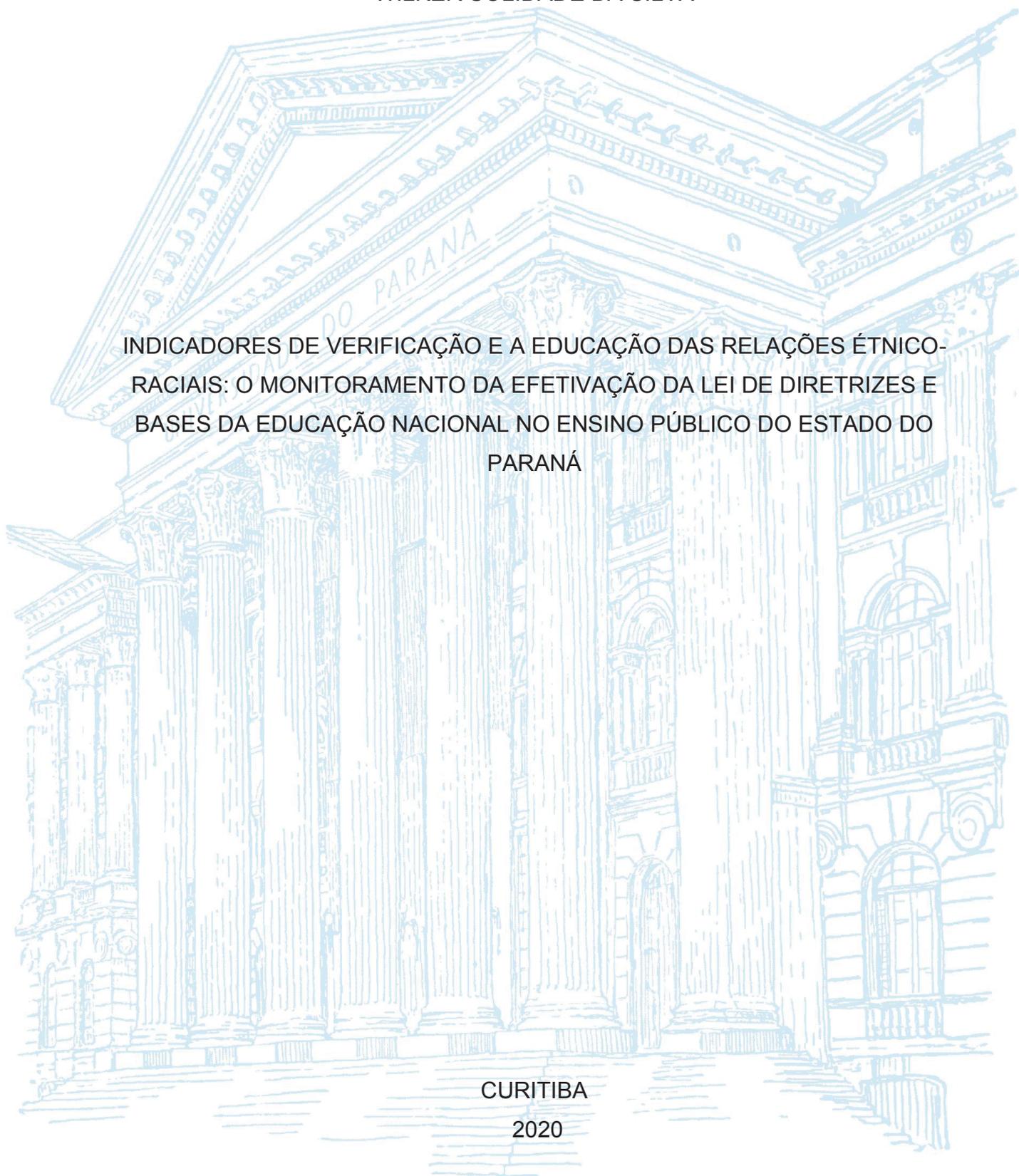
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

WILKER SOLIDADE DA SILVA

INDICADORES DE VERIFICAÇÃO E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS: O MONITORAMENTO DA EFETIVAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E
BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL NO ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DO
PARANÁ

CURITIBA

2020



WILKER SOLIDADE DA SILVA

INDICADORES DE VERIFICAÇÃO E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS: O MONITORAMENTO DA EFETIVAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E
BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL NO ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DO
PARANÁ

Tese apresentada ao curso de Pós-
Graduação em Educação, Setor de
Educação, da Universidade Federal do
Paraná, como requisito parcial à obtenção
do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius
Baptista da Silva

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Silva, Wilker Solidade da.

Indicadores de verificação e a educação das relações étnico-
raciais : o monitoramento da efetivação da Lei de Diretrizes e
Bases da Educação Nacional no ensino público do estado do
Paraná / Wilker Solidade da Silva. – Curitiba, 2020.

290 f.

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

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

1. Educação e estado. 2. Relações étnicas. 3. Estudantes –
Estatuto legal, leis, etc. 5. Indicadores educacionais. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
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 tese de Doutorado de **WILKER SOLIDADE DA SILVA** intitulada: **INDICADORES DE VERIFICAÇÃO E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O MONITORAMENTO DA EFETIVAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL NO ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ**, sob orientação do Prof. Dr. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor 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, 19 de Junho de 2020.

Assinatura Eletrônica

23/07/2020 16:50:15.0

PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

23/07/2020 20:12:04.0

RODRIGO EDNILSON DE JESUS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)

Assinatura Eletrônica

24/07/2020 13:23:05.0

GABRIELA SCHNEIDER

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

05/08/2020 12:25:16.0

EUGENIA PORTELA DE SIQUEIRA MARQUES

Avaliador Externo (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL)

Assinatura Eletrônica

23/07/2020 18:19:48.0

EMERSON URIZZI CERVI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 46998

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 46998

Aos meus pais, Tobias Solidade e Raquel Cezário, por me permitirem acreditar que é possível ir além!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES pela bolsa concedida para realização deste trabalho, sem a qual não seria possível concluí-lo. À Universidade Federal do Paraná por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR) e, em especial, à Linha de Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social.

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, que como orientador se revelou um exemplo de profissional que acredita na transformação social a partir da Educação. Obrigado por acreditar!

Agradeço à todas as docentes do PPGE/UFPR que, de alguma maneira, ajudaram na construção da escrita desta tese. Com carinho especial, agradeço à Professora Dra. Valéria Milena Rohrich Ferreira pelo incentivo à crítica e pelas maravilhosas aulas que ministra e à Professora Dra. Lucimar Rosa Dias, por apoiar e despertar olhares investigativos a todo instante.

Ao Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (NUPIER) do Ministério Público do Estado do Paraná, representado pela historiadora Cláudia Cristina Hoffmann, o promotor Rafael Osvaldo Machado Moura e a futura historiadora Giulia Manfredini. Muito obrigado pelo apoio na operacionalização dessa pesquisa!

Agradeço à Universidad Autónoma do México, Departamento de Antropología, pelo cuidado e pelas possibilidades criadas para que eu pudesse expandir minhas interpretações e conhecer novos horizontes durante o intercambio realizado na instituição. Muito obrigado à professora Dra. Maria Ana Portal Ariosa e Professora Dra. Rocío Gil por garantir isso. Agradeço ao Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural Interculturalidad (PUIC/UNAM), com reconhecimento especial dos professores Dr. Juan Pablo P. Vicenteño e Dr. Marco Antonio Pérez J. do projeto Afroamérica - La Tercera Raíz, pelo aprendizado proporcionado. Agradeço também aos meus companheiros Matheus Batista e Ana Paula Romani, por compartilhar tão proveitoso momento investigativo em outro idioma.

Agradecimento mais que especial para a Professora Dra Alicia Castellanos e o Professor Dr. Gilberto Lopes y Rivas, que me receberam e orientaram de forma exemplar durante toda a estadia em terras mexicanas. *¡Muchísimas gracias por todo!*

Ainda no espaço acadêmico, mas para além dele, agradeço as minhas amigas e amigo, Tania Aparecida Lopes, Vanessa Carolina da Silva, Cristiane Ribeiro da Silva, Célia Ratusniak, Marcielly Cristina Moresco e André Lucas Guerreiro Oliveira, que juntos caminhamos nessa aventura que é o doutoramento. Agradeço à professora Dra. Eugenia Portela S. Marques por me incentivar a isso.

Aventura essa que não seria tão aconchegante sem a existência da Confraria do MS, composta pela minha família adotiva cheia de irmãs, irmãos, bichos de estimação, brigas e muita alegria. Muito obrigado à Elba Cristina e seus gêmeos Vinícius e Maria Julia, Bartolina e Paulo José, Lucimar e Fabiano, e Maysa com os não gêmeos, mas idênticos, Ana Clara e Lucas (Luks). Muito obrigado pela família que somos!

Um agradecimento especial para Maysa Ferreira da Silva, a mãe dos não gêmeos, que me acompanhou por todos os espaços possíveis, acadêmicos e não acadêmicos, discutindo sobre todos os temas e ideias, refletindo e criticizando todas as escolhas teóricas e pessoais e, acima de tudo, sendo indubitavelmente a melhor parceira que alguém pode desejar. Muito obrigado por tudo dona Maysa!

Agradeço aos meus amigos de Dourados/MS que ficaram tão distantes, mas se mantiveram tão próximos. Carinho especial à Simone P. Claus, Tiago Neves, Júnior José, Jean Kuhn e meu afilhado Bernardo, Meire Daiana e meus afilhados Murilo, Nicolas e Mikael, Vanuza Jordão, Jacylene Brasileiro, Deusdete Júnior e Patrícia Matos que, quando possível, partilhavam de meus humores.

À pessoa que esteve me apoiando durante toda a realização do doutoramento, e para além dele, sem deixar de ser compreensível, crítico e amoroso: Leonardo de Oliveira Brito. Muito obrigado por escolher estar comigo, ainda que as distâncias insistam em dificultar isso.

E por fim, agradeço imensamente à minha família, sem a qual eu não estaria em lugar algum. Muito obrigado aos meus pais, Tobias e Raquel, pelo incondicional amor dedicado, aos irmãos Willian e Raphael por serem os melhores irmãos possíveis, às minhas cunhadas Tatiana e Amanda, e ao meu sobrinho e sobrinha, João Daniel e Giovanna (Giba), que trouxeram mais felicidade para os nossos dias. Eu amo muito vocês!

A todos e todas que, ao longo dessa trajetória, me sinalizavam que o doutorado é apenas uma etapa da vida, importante e necessária, mas não a única.

RESUMO

A educação para as relações étnico-raciais, que se materializa no espaço escolar a partir de práticas pedagógicas e de gestão, representa o marco central de um processo de reconhecimento das identidades como parte de agenda política nacional proposta por movimentos sociais. A pesquisa utilizou-se de: estudo da legislação pertinente; uso de metodologia quanti-qualitativa; revisão da literatura sobre a temática das relações étnico-raciais no Brasil e aplicação de questionário estruturado à todas as Unidades Escolares de dependência administrativa estadual do Paraná. O objetivo foi o de analisar o cumprimento do Artigo 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a partir da proposta de um indicador de verificação de práticas pedagógicas e de gestão reconhecidas como de promoção da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) como política educacional. A utilização de questionário estruturado possibilitou a coleta de dados, num período de 80 dias, de 1.659 Unidades Escolares estaduais, divididas por 32 Núcleos Regionais de Educação e distribuídas em 379 municípios paranaenses. Destes dados, tratados com uso de software para análise estatística, resultaram sete fatores de análise que foram utilizados na construção do indicador de verificação proposto. O estudo apresenta a relação entre movimento social, agenda política e a possibilidade de transformação social a partir do reconhecimento, como demanda de justiça social. A utilização do questionário se mostrou favorável pois permitiu conhecer os indícios de realidade selecionados pelas escolas e apresentados como reflexo de sua atuação a partir da política direcionada à ERER (com informações sobre projetos, planos pedagógicos, subsídio material, etc.). Constatou-se que as escolas apresentam práticas diversas que tem como eixo central as relações étnico-raciais, contudo, ainda em alguns casos, dentro de uma logística de ação desvinculada da prática cotidiana, agindo de forma “turística” no emaranhado de atividades outras que regem a constituição de escola. Com o indicador de verificação proposto, salvo suas limitações operacionais, observou-se possibilidades de interlocução entre a realização de práticas na perspectiva de valorização da pluralidade étnico-racial brasileira, e o monitoramento quantitativo do que a lei preconiza para tal. Concluiu que o uso do indicador se faz viável à medida que dá subsídios informacionais sobre o cumprimento efetivo da LDBEN, a partir do exercício de práticas pré-definidas, se traduzindo como um instrumento importante para o acompanhamento e o monitoramento da formação dos educandos e educandas para o exercício pleno de sua cidadania.

Palavras-chave: Política educacional. Relações Étnico-raciais. LDBEN. Artigo 26A. Indicadores educacionais.

ABSTRACT

The education for ethnic-racial relations, which materializes in the school space based on pedagogical and management practices, represents the central milestone of a process of recognition of identities as part of the national political agenda proposed by social movements. The research was based on the study of relevant legislation; the use of quanti-qualitative methodology; review of literature on the subject of ethnic-relations-in Brazil, and application of a structured questionnaire to all schools in the state of Paraná. The objective was to analyze compliance with Article 26A and 79B of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) from the proposal of an indicator of verification of pedagogical practices and management recognized as promoting the Education of Ethnic-racial Relations (ERER) as educational policy. The use of a structured questionnaire allowed the collection of data, over 80 days, of 1,659 State School Units, divided by 32 Regional Teaching Centers and distributed in 379 cities in the state of Paraná. These data processed from statistical analysis software resulted in seven Factors of analysis that were used in the construction of the proposed verification indicator. The study presents the relationship between social movement, political agenda, and the possibility of social transformation based on recognition, as demand for recognized social justice. The use of the questionnaire was favorable because it allowed us to know the evidence of reality selected by schools and presented as a reflection of their actions based on the policy directed to ERER (with information about projects, pedagogical plans, material subsidy, etc.). It was found that the schools present diverse practices that have as a central axis the ethnic-racial relations, however, still in some cases, within a logistics of action detached from everyday practice, acting in a "tourist" way within the tangle of other activities that govern the school constitution. With the proposed verification indicator, apart from its operational limitations, it was observed possibilities of interlocution between the realization of these practices from the perspective of the appreciation of ethnic-racial Brazilian plurality, and the quantitative monitoring of what the law advocates for this. It concluded that the use of the indicator is feasible as it gives informational subsidies on the effective compliance of LDBEN, from the exercise of predefined practice, translating as an important tool for monitoring and monitoring the training of students and students for the full exercise of their citizenship.

Keywords: Educational policy. Ethnic-racial relations. LDBEN. Article 26A. Educational indicators.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - POPULAÇÃO RESIDENTE, POR COR/RAÇA, POR ANO DE REALIZAÇÃO DO CENSO DEMOGRÁFICO NO BRASIL.	29
TABELA 2 - POPULAÇÃO RESIDENTE, POR COR/RAÇA, NO ESTADO DO PARANÁ DE ACORDO COM O CENSO DEMOGRÁFICO DE 2010.	38
TABELA 3 – NÚMERO DE ESCOLAS PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO ACOMPANHAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003, EDIÇÃO 2014/2017..	79
TABELA 4 - NÚMERO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICAS ATIVAS, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, NO ESTADO DO PARANÁ, 2018.	89
TABELA 5 - NÚMERO DE MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E COR/RAÇA NO ESTADO DO PARANÁ, 2018.	90
TABELA 6 - TABULAÇÃO CRUZADA ENTRE DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E SITUAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NO QUESTIONÁRIO DE MONITORAMENTO 2018 (Q2M), 2018.	97
TABELA 7 - PORCENTAGEM DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE MONITORAMENTO 2018 (Q2M) A PARTIR DAS ESCOLAS ATIVAS NO ESTADO DO PARANÁ, 2018.	99
TABELA 8 - LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA DAS UNIDADES ESCOLARES RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO DE MONITORAMENTO 2018.....	120
TABELA 9 - FORMAÇÃO ACADÊMICA, EM PORCENTAGEM, DOS/AS RESPONDENTES POR COR/RAÇA	123
TABELA 10 - COMUNALIDADES DE SAÍDA DA AMOSTRA APÓS A SÉTIMA TRIAGEM.	138
TABELA 11 - COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH, ESTATÍSTICA KMO E TESTE DE ESFERICIDADE DE BARTLETT APÓS A TRIAGEM.	140
TABELA 12 - AUTOVALORES DE CADA COMPONENTE PRINCIPAL E SUAS RESPECTIVAS PROPORÇÕES DA VARIÂNCIA EXPLICADA E PROPORÇÃO ACUMULADA.	141
TABELA 13 - VALOR PARA ESCALA INTERPRETATIVA DAS RESPOSTAS AO Q2M SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO PARA A ERER, 2019.	149
TABELA 14 - NÚMERO DE RESPONDENTES PARA AS VARIÁVEIS SELECIONADAS VIA AFE PARA ANÁLISE DO Q2M, 2019.	151
TABELA 15 - VALOR DE E POR ATRIBUIÇÃO DE EXECUÇÃO REFERIDA, A PARTIR DAS RESPOSTAS AO Q2M, 2019.	153
TABELA 16 - TIPO DE MATERIAL DIDÁTICO DISPONÍVEL PARA A PRÁTICA DA ERER, CONFORME NÚMERO DE UNIDADES ESCOLARES RESPONDENTES, Q2M 2018/2019.	212
TABELA 17 - ORIGEM DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS NAS UNIDADES RESPONDENTES AO Q2M 2018/2019.....	213
TABELA 18 - VALOR DE E POR FATOR DE ANÁLISE, A PARTIR DAS RESPOSTAS AO Q2M, 2018/2019.	232
TABELA 19 - CARGAS FATORIAIS.	281

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - AÇÕES REALIZADAS PARA PROMOÇÃO DA ERER EM PARCERIA COM A SEED/PR, MOVIMENTO SOCIAL, APP-SINDICATO E OUTRAS INSTITUIÇÕES POLÍTICO-SOCIAIS, 2019.....	41
QUADRO 2 - PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO OFERTADO NO ESTADO DO PARANÁ, 2019.	45
QUADRO 3 - MARCOS LEGAIS/NORMATIVOS E/OU DE ORIENTAÇÃO DO TRABALHO COM/PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ, 2019.	67
QUADRO 4 – CONCEITOS PARA A INTERPRETAÇÃO DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA PERSPECTIVA DE VALORIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E DE PRÁTICAS ESCOLARES ANTIRRACISTAS EM CAVALLEIRO (2001) E GOMES (2012).	84
QUADRO 5 – DIMENSÕES DE VERIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA A ERER.	87
QUADRO 6 – EIXOS ESTRATÉGICOS DO PLANO NACIONAL PARA A DCNERER.	92
QUADRO 7 - IDENTIFICAÇÃO DO EIXO DE ANÁLISE POR QUESITO UTILIZADO NO Q2M, 2018.....	112
QUADRO 8 - FATORES IDENTIFICADOS APÓS FATORAÇÃO EM SOFTWARE ESTATÍSTICO DAS QUESTÕES DO Q2M, 2019.....	142
QUADRO 9 - PROJETOS REALIZADOS PELA EQUIPE DOCENTE OU UNIDADE ESCOLAR RESPONDENTE AO Q2M 2018/2019.	225
QUADRO 10 – MODO DE DIVULGAÇÃO DAS PESQUISAS/ATIVIDADES REALIZADAS NA UNIDADE ESCOLAR, CONFORME RESPONDENTES DO Q2M 2018/2019.	226
QUADRO 11 - CODIFICAÇÕES PARA AS QUESTÕES (VARIÁVEIS) DO INSTRUMENTO DE COLETA QUE VERSAM SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E DE GESTÃO.....	278

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ORGANOGRAMA FUNCIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ (MPPR), 2019.	76
FIGURA 2 - PORCENTAGEM DE UNIDADES ESCOLARES RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO Q2M POR NRE-SEED/PR, 2019.	118
FIGURA 3 – IDENTIFICAÇÃO POR SEXO E COR/RAÇA DOS/AS DIRETORES/AS DAS UNIDADES ESCOLARES RESPONDENTES DO Q2M, EM VALORES ABSOLUTOS, 2019.	121
FIGURA 4 – PORCENTAGEM DAS/OS RESPONDENTES POR FORMAÇÃO ACADÊMICA.	122
FIGURA 5 - TEMPO DE TRABALHO DOS/AS RESPONDENTES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO.	124
FIGURA 6 - INSTITUIÇÕES QUE OFERTARAM CURSOS DE FC FREQUENTADOS PELOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ, A PARTIR DO Q2M, 2018.	166
FIGURA 7 – COMPOSIÇÃO PROFISSIONAL DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES DAS UNIDADES ESCOLARES, POR UNIDADE ESCOLAR RESPONDENTE AO Q2M, 2018-2019.	168
FIGURA 8 - FORMAS DE COMPARTILHAR O APREENDIDO EM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA POR PORCENTAGEM DE UNIDADE RESPONDENTE AO Q2M, 2018... ..	169
FIGURA 9 - MESES DE REALIZAÇÃO DE EVENTOS INTERNOS/EXTERNOS SOBRE A TEMÁTICA DA ERER, DE ACORDO COM AS UNIDADES RESPONDENTES DO Q2M, 2019.	183
FIGURA 10 - DISCIPLINAS ESTÃO IDENTIFICADAS AÇÕES DIRECIONADAS A TEMÁTICA DA ERER, DE ACORDO COM AS UNIDADES RESPONDENTES DO Q2M, 2019.	185
FIGURA 11 - ANÁLISE DE SIMILITUDE ENTRE AS PALAVRAS REFERENTE ÀS PRÁTICAS E/OU ATIVIDADES VINCULADAS A TEMÁTICA DA ERER, PARA AS UNIDADES RESPONDENTES DO Q2M 2019.	188
FIGURA 12 - PORCENTAGEM DE ESCOLAS RESPONDENTES SOBRE O NÚMERO DISPONÍVEL DE EXEMPLARES DE LIVROS COM PROTAGONISTAS NEGROS/AS NO ACERVO DA ESCOLA.	208
FIGURA 13 - PORCENTAGEM DE ESCOLAS RESPONDENTES SOBRE O NÚMERO DISPONÍVEL DE EXEMPLARES DE LIVROS COM PROTAGONISTAS INDÍGENAS NO ACERVO DA ESCOLA.	209
FIGURA 14 -ANÁLISE DE SIMILITUDE DAS RESPOSTAS SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO POR PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DAS UNIDADES RESPONDENTES AO Q2M, 2019.....	215
FIGURA 15 - PORCENTAGEM DE UNIDADES ESCOLARES QUE INFORMARAM REALIZAR ATIVIDADES (JOGOS, GINCANAS, ETC) ESPECÍFICA POR TEMÁTICA.....	221
FIGURA 16 - SCREE PLOT PARA CONFERÊNCIA DOS COMPONENTES PRINCIPAIS CUJOS AUTOVALORES SÃO MAIORES QUE 1 (HAIR, 2009).	281

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

APP/SINDICATO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
CAOP - Centros de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça
CEAF - Coordenação do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Profissional
CERDE - Coordenação de Educação das Relações da Diversidade Étnico-racial
CERERQ - Coordenação da Educação das Relações Étnico-Raciais e Escolar Quilombola
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNMP - Conselho Nacional do Ministério Público
CNPIR - Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CONAE – Conselho Nacional de Educação
CONSEPIR - Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial
CPICT - Conselho Estadual de Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais
DEDI – Departamento da Diversidade da SEED
ERER – Educação das Relações Étnico-raciais
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPEDER - Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Raciais
GAECO - Grupo de Atuação Especial de Combate ao Crime Organizado
GNU - *General Public License*
IES – Instituição de Ensino Superior
LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP – Ministério Público
MPE – Ministério Público Estadual
MPF - Ministério Público Federal
MPPR – Ministério Público do Estado do Paraná
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEREA - Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais e Afrodescendência
NUPIER - Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico-Racial
NUPIGE - Núcleo de Promoção da Igualdade de Gênero
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNPIR - Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PR – Paraná

Q1A – Questionário 1 de Acompanhamento

Q2M – Questionário 2 de Monitoramento

SEAE - Secretaria Especial de Assuntos Estratégicos

SEED – Secretaria da Educação e do Esporte

SEJU - Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SNE – Sistema Nacional de Educação

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ	26
1.1 – EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	26
1.2 – ESTADO DO PARANÁ E A TEMÁTICA RACIAL: DA ESCRITA DA HISTÓRIA À REESCRITA.....	33
CAPÍTULO 2 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E ESPAÇO ESCOLAR: SUPORTE TEÓRICO-CONCEITUAL E CAMINHOS PARA INTERPRETAÇÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL	48
2.1 – ESCOLHAS TEÓRICAS PARA A INTERPRETAÇÃO DA EREER COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL.....	49
2.1.1 - EREER como Política Educacional Cultural.....	50
2.1.2 - Educação e Justiça Social.....	57
2.2 - A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO TEXTO LEGAL: MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	66
2.2.1 – Política Educacional e o papel do Ministério Público: a EREER no estado do Paraná.....	70
2.2.2 – A aplicação do Questionário 2 – Monitoramento (Q2M) e a materialização da pesquisa.....	90
CAPÍTULO 3 – MONITORAMENTO DE PRÁTICAS ESCOLARES DIRECIONADAS: A ESTRATÉGIA DE PESQUISA E OS FATORES DE ANÁLISE	100
3.1 – EDUCAÇÃO ESCOLAR E IDENTIDADE: A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS ESCOLARES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	101
3.2 – O INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS SOBRE PRÁTICAS ESCOLARES: DOS GRUPOS DE ANÁLISE ÀS DIMENSÕES INTERPRETATIVAS.....	109
3.2.1 - Identificação geral das Unidade Escolares respondentes.....	113
3.2.2 – Delimitando a interpretação sobre as práticas para a EREER: os eixos que compõem o Q2M.....	125
3.3 – CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE ANÁLISE: INDICADORES DE VERIFICAÇÃO.....	130
3.3.1 – Construção do instrumento de análise.....	134
CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESTADO DO PARANÁ: DO ARTIGO 26A DA LDBEN COMO TEXTO À PRÁTICA PEDAGÓGICA E DE GESTÃO	146

4.1 – O INDICADOR DE VERIFICAÇÃO SOBRE A ERER: PESQUISA COM ESCOLAS ESTADUAIS DO ESTADO DO PARANÁ.....	147
4.1.1 - Aplicando o cálculo do Indicador de Verificação (E) em diálogo com os Grupos de Análise	155
4.2 – INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DE GESTÃO: INTERPRETAÇÕES PARA A LEI EDUCACIONAL	227
4.2.1 – Indicador de verificação e o cenário educacional paranaense para a ERER.....	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
REFERÊNCIAS.....	250
ANEXOS	269
ANEXO I – Questões que compõem o Q2M.....	269
ANEXO I – A: Questões que compõem o Grupo 1 de análise do Q2M, 2018. .	269
ANEXO I – B: Questões que compõem o Grupo 2 de análise do Q2M, 2018. .	270
ANEXO I – C: Questões que compõem o Grupo 3 de análise do Q2M, 2018. .	271
ANEXO I – D: Questões que compõem o Grupo 4 de análise do Q2M, 2018. .	272
ANEXO I – E: Questões que compõem o Grupo 5 de análise do Q2M, 2018. .	273
ANEXO I – F: Questões que compõem o Grupo 6 de análise do Q2M, 2018. .	274
ANEXO I – G: Questões que compõem o Grupo 7 de análise do Q2M, 2018. .	275
ANEXO I – H: Questões que compõem o Grupo 8 de análise do Q2M, 2018. .	276
ANEXO II: Análises e dados estatísticos utilizados na construção do texto	278
ANEXO II – A: Análise Fatorial Exploratória	278
ANEXO II – B: Análise para o Fator II - Projeto Político Pedagógico – com uso do software Iramuteq	282
ANEXO II – C: Análise para o Fator III – Subsídio Material – Informações de frequência e porcentagem a partir do número de respondentes	285
ANEXO II – D: Análise para o Fator III – Subsídio Material – informações para análise a partir de software de análise de conteúdo	288

INTRODUÇÃO

Aplicando, em relação ao mundo humano, isto é, ao mundo de que ele próprio faz parte integrante, que ele próprio constitui para seus semelhantes e para si próprio, a mesma atitude objetiva, o mesmo esforço de conhecimento que tem dirigido aos fenômenos do mundo físico, espera-se que o homem venha a ajustar-se não apenas passivamente ao mundo social, mas também adquira a capacidade de modificá-lo, cada vez mais conscientemente, em direção previamente concebida. Espera-se, enfim, que além de se tornar mais habilitado a resolver problemas específicos, nas várias esferas de relações humanas, como os que dizem respeito à orientação das gerações imaturas (problemas de educação), também se ponha em condições de participar mais conscientemente dos movimentos sociais da sua época. (NOGUEIRA, Oracy, 1968, p. 15)¹.

Os apontamentos, fomentados pelos Movimentos Negros no Brasil, à precária situação educacional da população negra no país resultaram na aproximação de outros movimentos sociais às demandas sobre a Educação institucional oficial, não só no que se refere ao acesso, à sua qualidade, como também para o reconhecimento desta como parte de uma política de identidades. O ponto crucial que emerge, a partir das investidas na seara educacional, é a constatação de que a discriminação racial presente no cotidiano social do país, bem como o não reconhecimento valorativo de sua pluralidade identitária, é o responsável direto pela desigualdade de percurso entre estudantes negros/as, indígenas e brancos/as, exigindo assim estratégias possíveis para se combater tal discrepância.

Como resposta a esse problema social, novas demandas para a Educação nacional se instauram na agenda governamental e, a partir delas, ações legais foram necessárias para orientar as práticas junto aos espaços escolares, oferecendo suporte para a construção de mecanismos eficazes de formação, por parte de gestoras/es das três esferas públicas, que subsidiasse uma educação para as relações étnico-raciais. Contemplando um discurso fundamentado na ideia de Educação Democrática, com olhar voltado ao direito à diversidade étnica e racial do Brasil, e a defendendo como alicerce das práticas pedagógicas para uma

¹ Adotando a proposta apresentado pela pesquisadora Débora Cristina de Araujo (2015) para o exercício de uma educação, linguagem e produção intelectual antissexista, este texto se utiliza da distinção de gênero feminino e masculino em referência às pessoas em geral, sendo destacadas/os, as/os autoras/res citadas/os, se utilizando para isso da apresentação, na primeira vez que há a citação de uma/um autora/or durante o texto, do seu nome completo.

educação integral, é instituída a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) junto aos aparatos políticos nacionais.

Adequações significativas no texto legislativo foram necessárias para subsidiar uma efetiva modificação nas estruturas hegemônicas regentes sobre a Educação, como direito, do país. Promulgações legais incisivas viabilizaram novas estratégias para se resolver antigos problemas e algumas delas recebem especial destaque já nesta introdução, por exemplo, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, aprovada em 2004 (CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE nº 1/2004); o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, em 2008; a Lei nº 12.288/2010, que estabelece o *Estatuto da Igualdade Racial*; em 2012, a Lei nº 12.711, que institui cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais em todos os cursos e turnos e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; e a Lei nº 12.796/2013, que altera o Artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - (Lei nº 9.394/1996), que trata dos princípios que regem a formação dos profissionais da Educação no país, para inserir o Inciso XII no qual a diversidade étnico-racial passa a ser tratada como um dos princípios base da Educação brasileira.

O marco inicial, de âmbito nacional, resultante das investidas dessas adequações na esfera estatal é a alteração da LDBEN, no ano de 2003, por meio da inserção dos Artigos 26A e 79B (efetivados pela Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008), que obriga a inserção de conteúdo programático sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos de todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, no país e ordenando, dessa forma, um repensar sobre as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, bem como as condições oferecidas para aprendizagem e os objetivos tácitos e explícitos da Educação como direito público subjetivo.

Tais aparatos legais, resultantes do descontentamento social, marcam um ponto de “chegada das lutas antirracistas na esfera governamental do país e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da Educação brasileira”

(BRASIL, 2009, p. 13), por trazer orientações sobre a necessidade de valorização e o reconhecimento da diferença nas diversas esferas sociais, incumbindo às/aos profissionais da Educação à busca por mecanismos que possibilitem as/aos estudantes o acesso a conhecimentos até então ocultados da história do Brasil, na qual sujeitos negros e indígenas não fossem representados apenas como indivíduos escravizados/as e a mercê das demandas verticalizadas de poder, mas principalmente, como protagonistas na construção da história do país.

Contudo, vale salientar que a escrita do texto da lei, por si só, não garante a efetivação da mesma em sentido prático. Ter direitos e deveres transcritos em documentos oficiais é apenas o início de um trajeto sinuoso que permitem aos sujeitos sociais a modificação de seu cotidiano interacional, esse marcado por consensos e dissensos variados, formas múltiplas de compreender situações distintas e, acima de tudo, estímulos diferentes para se cumprir orientações governamentais que dependem, no caso específico do modelo político brasileiro, dos interesses de cada ente da federação.

Na sociedade democrática que rege os discursos legais do Brasil atual, garantir que os governos executem o preconizado em lei é uma das atribuições dos sujeitos sociais, com o propósito de atuar contra desigualdades sociais, e, com base na Constituição Federal de 1988, tais sujeitos possuem no Ministério Público (MP) um órgão específico de auxílio nesse processo. Com a função de proteger o Patrimônio Público e defender os interesses da sociedade, o MP fiscaliza os atos dos poderes para que estes cumpram seus deveres. Como agente político que fiscaliza e auxilia em processos de transformação da realidade social, desde que o bem coletivo esteja como interesse central, e munido de autonomia funcional e administrativa, este se faz responsável pela defesa da ordem jurídica do regime democrático, dos interesses sociais e individuais indisponíveis, bem como atua com o intuito de fomentar a efetivação das políticas públicas.

Entendendo Educação e Cultura como Patrimônio Público do país, e se utilizando de ações do Ministério Público do Estado do Paraná (MPPR) para com a monitoração das práticas derivadas do que preconiza a LDBEN no que se refere a EREER, dentro de uma dimensão analítica, o objeto desta pesquisa são as práticas pedagógicas e de gestão centradas na valorização da diversidade étnico-racial nas escolas públicas estaduais paranaenses.

Neste escopo, o objetivo geral da pesquisa foi o de propor mecanismos de monitoramento através de indicadores de cumprimento do Artigo 26A e 79B da LDBEN, analisando as informações fornecidas por escolas estaduais do Paraná através da aplicação de questionário estruturado. Os objetivos específicos foram: conhecer como está inserida a temática étnico-racial na construção historiográfica do Paraná e sua influência na dimensão social; expor o trajeto de materialização da Educação das Relações Étnico-raciais, como política educacional, no estado do Paraná; identificar e aplicar uma estratégia para coleta de dados referentes a práticas pedagógicas e de gestão específicas à temática étnico-racial nas escolas; propor indicadores de verificação do cumprimento do que preconizam os Artigos 26A e 79B da LDBEN.

Com os objetivos delimitados e definindo o escopo orientador da pesquisa, direciona-se à busca de informações acerca das práticas propostas nas instituições escolares para a promoção de uma valorização da pluralidade étnico-racial. Como aporte empírico, o *corpus* da pesquisa foi formado pelos dados que compõem o *Procedimento Administrativo do MPPR nº 0046.18.126014-5 (2018)*, instaurado pelo Ministério Público do Estado do Paraná (MPPR); pelas leis educacionais federais e estaduais em exercício no Paraná que têm como centralidade a temática étnico-racial, bem como as produções acadêmicas recentes sobre o objeto definido, que, somados e analisados, devem cumprir a função de subsidiar a interpretação das práticas pedagógicas e de gestão das escolas de dependência administrativa do Estado do Paraná no que tange a temática étnico-racial. Com o *corpus* delimitado, as fases propostas da pesquisa se direcionaram para um trabalho com três etapas-chave:

1ª - Composta pela revisão da literatura (pesquisa bibliográfica) das produções científico-acadêmicas, a etapa visou a identificação de práticas desenvolvidas nos espaços escolares do país que tiveram como foco a promoção valorativa das relações étnico-raciais, bem como práticas antirracistas que subsidiassem a construção de um instrumento de verificação das práticas pedagógicas para a EREER, conforme proposição do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;

2ª – Utilizando-se dos dados levantados pelo Processo Administrativo instaurado pelo MPPR, desde o ano de 2014, estes interpretados a partir da intersecção com as informações presentes nas produções científicas sobre práticas em outras regiões do país, foi produzido um instrumento de coleta de dados com o propósito de captar, de forma ágil para os respondentes, atividades/ações e práticas que convergissem a um denominador comum para o proposto pela EREER e suas possibilidades enquanto tema transversal no espaço escolar. Em forma de questionário apresentado via plataforma digital, este instrumento representou o mecanismo de coleta dos dados que serviu de base para a pesquisa;

3 – Análise das informações derivadas dos dados coletados junto as escolas, com mediação do MPPR e SEED/PR, categorizando-os, analisando-os e construindo caminhos interpretativos entre as informações coletadas sobre as ações de gestão e pedagógicas informadas, as práticas fundamentadas, bem como as políticas angariadas pelo Estado do Paraná com a promoção de uma educação para relações étnico-raciais, tendo como produto um indicador de verificação do que propõe a política para a EREER.

O aporte teórico-metodológico escolhido para guiar a escrita desta pesquisa, no intuito de possibilitar a correlação entre diversos aportes interpretativos sobre um mesmo objeto, é orientada pela proposta de Michael Apple (2006), denominada de *análise relacional*. Para este autor, ao realizar uma análise em pesquisa científica, é essencial considerar os diferentes contextos e relações que constituem a sociedade à qual o objeto investigado se insere, isso para que seja possível a compreensão da atividade social e de algumas das complexidades do real. Tal caminho exige uma mirada que permita evidenciar os diferentes pontos de análise sobre os efeitos na esfera social, questionando de qual forma “(...) as coisas recebem significados relacionais pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada.” (APPLE, 2006, p. 44).

A investigação a partir da *análise relacional* permite trabalhar a partir de diferentes aspectos relativos à Educação, estes que se entrecruzam e que no âmbito macro e micro estão imbricados. Por tal possibilidade, e com o anseio de relacionar a diversidade de questões que permeiam a Educação enquanto campo político, as categorias utilizadas para interpretar e analisar as dimensões que

compreendem a complexidade das relações que se encontram no executar de uma política pública foram: prática pedagógica, trabalho docente, gestão escolar, justiça social, identidade e política cultural.

Como parte dessa perspectiva relacional, e delimitando na Educação o campo de reflexão, optou-se ainda em utilizar a perspectiva ofertada por Richard Bowe; Stephen J. Ball e Anne Gold (1992) para a compreensão do conceito de *Política e Avaliação da Política*, por permitir uma base analítica sobre a compreensão desta a partir do processo dialógico entre sujeitos sociais, políticos, agenda governamental, textos legais e sua atuação pelos que ocupam o ambiente escolar. As interpretações dos contextos da política se mostraram positivas por irem ao encontro da perspectiva da pesquisa, à medida que exprimem uma não linearidade das relações existentes em torno do Estado, enquanto entidade não-neutra, das políticas educacionais em questão e da escola, estando este último situado como cenário de interpretações e reinterpretações dessa política.

Assim sendo, a proposta da investigação se volta para análise de práticas pedagógicas e de gestão, e dentro desse processo, compreender o exercício do que preconiza a lei como forma de avaliação da política para a EREER. Ação essa que se mostra pertinente ao permitir uma análise do processo de execução do que propõe essa política, sendo o seu desempenho examinado no intuito de conhecer melhor sua situação de execução (estágio) e o nível de redução do problema que esta gerou. Tal avaliação, nos dizeres de Maurício Correa da Silva (2016), compreende a definição de critérios, indicadores e padrões interpretativos para desempenho e, por estar a execução dessa política imbricada numa complexidade de fatores, devem ocorrer de maneira sintética, ou seja, “são estabelecidas as variáveis mais significativas e que apresentem condições teóricas e materiais de serem medidas” (p. 1436).

Esses caminhos de interpretação serão direcionados pela definição de Petronilha Beatriz G. e Silva (2011) sobre o conceito de *pesquisa*. Para a autora, a pesquisa deve ser entendida como [...] o trabalho rigorosamente sistematizado, informado por referências teóricas refletidas e refletidoras de compreensões e de buscas, com o propósito de apreender amplitude de significados e palavras, argumentos, gestos, posturas, comportamentos (SILVA, 2011, p. 157) e posicionamentos.

Só é possível realizar *pesquisa científica*, nas palavras da autora, se houver a possibilidade de trânsito entre os significados acadêmicos desta e a dimensão transformadora que ela toma como retorno social, estando o fazê-la condicionado a capacidade daquele/a que se propõe a pesquisar ser capaz de “controlar preconceitos, evitar julgamentos com base em conhecimentos anteriores e se dispor a conhecer o que há de peculiar no que se observa” (SILVA, 2011, p. 78).

A autora é enfática em dizer que o objeto da pesquisa está livre de passividade em relação a quem o investiga, isso porque ele se “oferece” como resposta aos anseios do/a pesquisador/a, sendo carregado de significados para quem o propõe estudar. Estar conectado com as aspirações de quem pesquisa dá ao objeto da pesquisa uma identidade constituída a partir do próprio sujeito pesquisador.

Dessa forma, correlacionando o objeto da pesquisa e as dimensões interpretativas que foram construídas durante o processo de doutoramento, a pretensão com essa pesquisa foi validar a tese de que o monitoramento de uma política educacional e a construção de indicadores se faz importante à medida que oferece instrumentos que operam para averiguar a construção de práticas pedagógicas de igualdade racial.

Para delimitar a interpretação direcionada à tal proposta se faz necessário apresentar três pontos conceituais que serviram de definição-base para a análise, sendo eles *práticas escolares*, *gestão escolar* e *práticas pedagógicas*. O primeiro deles, na ordem exposta, se refere especificamente à todas as atividades, sejam elas administrativas, pedagógicas, de gestão, etc., que têm como finalidade a efetivação de uma proposta de ação específica, com intencionalidade definida e envolvendo todas as estruturas organizacionais e executivas da instituição escolar. Nesta interpretação, “a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente” (LIBÂNEO, José Carlos, 2001, p. 19), assim como também da própria gestão escolar.

A Gestão Escolar, para interpretação do objeto, é compreendida como uma dimensão específica de atuação na Educação que tem como objetivo a promoção, organização, mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas que garantam o avanço dos processos sócio educacionais na escola, esses “orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de

modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa” que forma a concepção de mundo atual (LÜCK, Heloísa, 2009, p. 24).

Esta, articulada a uma rede que vai além do próprio espaço escolar, torna-se responsável em possibilitar a democratização do processo de construção social da escola, enquanto demanda do exercício de sua função, mediante a organização do Projeto Político-Pedagógico e, dessa forma, a orientação executiva das práticas pedagógicas a serem desempenhadas no cotidiano profissional escolar.

As práticas pedagógicas, compreendidas como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens, são consequências das circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, e as parcerias e expectativas do docente para o exercício de sua prática (FRANCO, 2016, p. 542). Essa dimensão, aqui compreendidas como as ações/atividades realizadas pelos profissionais docentes para a promoção do proposto pela Educação das Relações Étnico-raciais, são organizadas em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e para as quais se utilizam de formas e meios variados durante todo o processo didático.

A prática pedagógica e a gestão escolar, como ações que integram a efetivação executiva do cotidiano escolar enquanto parte de uma educação democrática e cidadã, compõe a compreensão de práticas escolares como definição. Partindo da interpretação de cidadania plena como a expressão efetiva do exercício de Democracia, sendo ela contemplada pelo exercer de direitos e deveres políticos por parte de qualquer sujeito social, se faz ímpar que tal concepção seja discutida desde o início da vida escolar, com a proposta de naturalizar no discurso formativo o respeito ao “outro” enquanto requisito fundamental para a interpretação do “eu”.

Para alcançar isso, se evidencia a real importância de conhecer as realidades sociais que formam a estrutura do país, para que assim seja possível exercer ativamente o papel de cidadão crítico, como bem nos orientam as palavras de Nogueira (1968) ao introduzir essa escrita. Desta forma, a construção do texto final para a pesquisa em questão se utilizou da chave das diferenças e das desigualdades, a partir de sua criticização com o uso de dados estatísticos, para

discutir a necessidade de ações políticas incisivas para se tratar a questão das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Para tanto este texto contém, além da Introdução e Conclusão, quatro capítulos que se organizam da seguinte forma: Capítulo 1: realiza uma revisão da discussão sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais, a partir de apontamentos acerca das demandas legais que a regem, de nível nacional, à sua tradução dentro das orientações regionais, com olhar focado no estado do Paraná; Capítulo 2: apresenta os caminhos teóricos e metodológico elegidos para as análises, com aporte discursivo sobre a concepção de políticas públicas e justiça social, bem como a apresentação da trajetória que vincula a Universidade Federal do Paraná ao Ministério Público do Estado do Paraná no que se refere ao acompanhamento da LDBEN (Artigos 26A e 79B) pelas escolas do estado do Paraná, o que resulta no material empírico trabalhado nessa investigação; Capítulo 3: situando como ponto de referência interpretativa a percepção valorativa das identidades, esse capítulo detalha o instrumento da pesquisa, figurado pelo Questionário 2 de Monitoramento (Q2M), bem como as ferramentas metodológicas que subsidiaram as análises derivadas do manuseio dos dados e a proposição de um indicador de verificação de práticas pedagógicas direcionadas à Educação das Relações Étnico-raciais; Capítulo 4: traz a análise detalhada dos dados a partir do uso do indicador proposto e o cruzamento destes com as informações contidas nas variáveis de confirmação, seguida de uma exposição crítico-reflexiva sobre a EREER no estado do Paraná a partir da versão de realidade apresentada pelas escolas estaduais participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 1 - DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, Nilma Lino, 2012, p. 104).

Discutir sobre o direito à diferença, à emancipação e ao reconhecimento dos fundamentos epistêmicos de cada grupo étnico, racial e/ou cultural é imprescindível para que os povos que foram excluídos da escrita da história oficial tenham a garantia do exercício de sua liberdade material, podendo ser também protagonistas reconhecidos nas searas política, epistemológica, social e educacional de sua própria história.

Numa perspectiva de descolonização do currículo, como enunciado no início desse capítulo, é importante enfatizar que a solidez da luta por uma educação para relações étnico-raciais garantiu que se efetivasse, de forma não linear, a superação dos currículos monoculturas do país, tanto pela aplicação de um aparato legal, como no desconforto criado pelos Movimentos Sociais às estruturas hegemônicas que engessam a Educação nacional. Para um esboço sobre como a Educação das Relações Étnico-raciais será interpretada neste escrito, este capítulo, dividido em duas partes, traz uma reflexão sobre a Educação enquanto possibilidade para uma transformação social a partir do olhar sobre a pluralidade étnico-racial e, em seguida, um olhar para a escrita da história do estado do Paraná que parte da constituição do mito historiográfico de um Paraná europeu até as produções acadêmicas de desconstrução deste, passando para isso pelas mudanças ocorridas na agenda política do Estado do Paraná no que se refere à temática étnico-racial.

1.1 – EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: OLHARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O intervalo de tempo que nos separa do fim da legalidade da escravidão no Brasil, e em todo o continente americano, ainda não foi suficiente para extinguir as marcas de um passado ignóbil da humanidade. Ao contrário disso, contribuiu para o surgimento de novos formatos de hierarquias étnicas e raciais. Traços fenotípicos permanecem sendo utilizados como elementos motivadores de uma categorização colonial de indivíduos, no qual preconceitos se mantêm em pauta para as interpretações sobre a construção de um “outro”².

Por inviabilizar tais sujeitos na memória histórico-social do país, a resultante principal desse aspecto normativo instaurado se traduz como a discriminação racial em sua essência, essa que contribui para a permanência de uma estruturação sociopolítico-cultural de exclusão àqueles que não partilham de traços fenotípicos, culturais e étnicos específicos de a uma moldagem hegemônica instaurada.

Pautadas nessa estrutura, ações e/ou omissões contra uma pessoa ou um grupo de pessoas (HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle, 1992) são, vez ou outra, observados nos espaços de convívio social ainda no século XXI. A tradução dos atos externalizados desse preconceito, constituído como racismo, se materializam, em casos extremos, como violência física ou na privação do acesso e trânsito a determinados espaços sociais através de uma estrutura social subjetiva (implícita), que ano após ano foi se naturalizando em práticas do cotidiano social, passando muitas vezes despercebida até mesmo por quem o pratica³.

Os sujeitos receptores dessa violência e classificação verticalizada nascem já inseridos em uma sociedade que, mesmo sem a existência de uma segregação material, está permeada de normativas e configurações de trânsito que lhes são impostas e cobradas socialmente como se fizessem parte da própria natureza de ser.

Tal imposição identifica e engessa os espaços de acesso e permanência na Educação institucional e de habitação dessa parcela da população, como refletem

² Esses *outros*, entendidos aqui a partir de Miguel G. Arroyo, são os grupos sociais, trabalhadores empobrecidos, negros e todos aqueles que não aparecem nem como sujeitos de direitos e menos como sujeitos do direito a exigir seus direitos. Não aparecem como sujeitos centrais da história da educação e do avanço da garantia de seus direitos. (ARROYO, 2015, p. 26).

³ Utiliza-se a expressão “despercebido” não para remeter a uma inocência na prática do racismo, mas por entender que, sendo o racismo estrutural e estruturante (GOMES, 2012a, p. 728), muitas atitudes racistas estão enraizadas em discursos corriqueiros, que são praticados sem “que a desigualdade racial fosse apoiada em uma ideologia articulada de superioridade de algum grupo racial” em específico (GUIMARÃES, Antonio Sérgio, 1999, p. 411).

os diversos indicadores socioeconômicos do país. O pesquisador Marcelo Jorge P. Paixão (2005) enfatiza que, ao se estudar esses indicadores, é possível enxergar que a essência dos dilemas enfrentados pela sociedade brasileira reporta-se ao seu pano de fundo racial. Para o autor, é a população negra, “por causa de um modelo de relações raciais discriminatório que naturaliza e perpetua antigas clivagens na hierarquia social – e não apenas pelo vetor do preconceito social” (PAIXÃO, 2005, p. 12), a que mais sofre de problemas sociais como o desemprego e as piores condições de acesso aos bens de uso coletivo, assim como o problema da violência, também institucional.

O preconceito racial e o racismo, em face também dessa estrutura, compõem o emaranhado de coisas herdadas do colonialismo nas Américas, compondo tão bem as práticas cotidianas⁴, que por vezes até mesmo os indivíduos que pertencem ao grupo estigmatizado⁵ podem despercebidamente agenciarem sua prática⁶, tornando-se duplamente reféns dessa estrutura de desigualdade. A autodeclaração⁷, por meio da ação censitária governamental, pode ser entendida como exemplo para reflexão sobre esse ponto, ao representar em números a população negra do país a partir da autodeclaração.

Quando a relação entre o entrevistado e a metodologia censitária não se torna o limitador da identificação do indivíduo negro, como evidenciam Fúlvia Rosemberg e Edith Piza (1999), o autorreconhecimento se torna uma barreira aos entrevistados porque identificar-se como pertencente a um grupo que simboliza,

⁴ Especificamente sobre o conceito de “cotidiano social”, foi utilizado nessa escrita estudos de Michel de Certeau (1994) ao explicitar que “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”, sendo que “o que interessa ao pesquisador do cotidiano é o Invisível...” (p. 31). Na sua perspectiva, estudar o cotidiano é se ocupar das “artes de fazer” dos praticantes, na busca da compreensão de suas regras próprias e de seu desenvolvimento. Dessa forma, ao trabalhar com conceitos como o racismo e o preconceito racial no espaço escolar e em práticas pedagógicas e de gestão, é possível construir observatórios sobre como tais práticas se inter-relacionam com ações cotidianas, podendo ser elas ressignificadas, a depender da perspectiva que se propõe analisar.

⁵ Estigma é utilizado no trabalho sobre a representação social dos sujeitos vítimas das formas diversas de preconceito e racismo, seguindo a definição de Erving Goffman (1975), de que “Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável”. (GOFFMAN, 1975, p. 12).

⁶ No sentido de que a “propaganda” vinculada à figura do negro no Brasil sempre foi impressa à sociedade através de marcas negativas, mesmo que na sua subjetividade, é possível, é claro, “que pessoas negras também sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas”. (BRASIL, 2004).

⁷ “É importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define” (BRASIL, 2005).

dentro de uma leitura geral de mundo, algo negativo socialmente é, no mínimo, um desafio para qualquer sujeito que intente uma valorização, mesmo que subjetiva, de sua identidade. A resultante dessa imperfeita relação entre pertencimento e reconhecimento se refletiu, por muito tempo, em números inferiores nos resultados do Censos oficiais de toda uma população em números absolutos.

Como reflexo de tomadas políticas voltadas ao reconhecimento da pluralidade étnico-racial brasileira, essas derivadas de muita pressão por parte dos movimentos sociais organizados, tal realidade está gradativamente sendo alterada. O último Censo Demográfico oficial pode ser utilizado como reflexo disso, pois, os valores numéricos indicaram uma população de aproximadamente 51% dos brasileiras e brasileiros autodeclaradas/os pertencentes ao grupo étnico-racial negro⁸ e, paralelo a isso, pôde-se observar uma diminuição no número de pessoas que não declaravam seu reconhecimento por cor/raça junto a investigação censitária, e que ocupavam o grupo dos “sem declaração”, conforme informações da Tabela 1.

TABELA 1 - POPULAÇÃO RESIDENTE, POR COR/RAÇA, POR ANO DE REALIZAÇÃO DO CENSO DEMOGRÁFICO NO BRASIL.

Cor/raça (IBGE)	1991		2000		2010	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
Total	146.815.815	100	169.872.856	100	190.755.799	100
Branca	75.704.922	52	91.298.042	53,7	90.621.281	47,5
Parda	62.316.085	42	65.318.092	38,5	82.820.452	43,4
Preta	7.335.130	5	10.554.336	6,2	14.351.162	7,5
Amarela	630.658	0,4	761.583	0,4	2.105.353	1,1
Indígena	294.148	0,2	734.127	0,4	821.501	0,4
Sem declaração	534.872	0,4	1.206.675	0,7	36.051	0

FONTE: IBGE - Censo Demográfico, IBGE (2012). Compilado pelos autores, 2019.

⁸ Grupo composto por pessoas pardas (44,2%) e pretas (6,9%) (IBGE, 2012). Cabe lembrar que preto e pardo são categorias utilizadas pelo IBGE para classificar, ao lado de outras categorias – branco, amarelo, indígena – a cor/raça da população brasileira. Considerando as similaridades situacionais apresentadas por indicadores de renda e educacionais de pretos e pardos no Brasil, pesquisadoras/es de diferentes áreas, inclusive da Educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob uma única categoria “negros”, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. (BRASIL, 2004). O uso dessa categoria também é verificado em algumas políticas públicas.

Como se explica essa mudança no pertencimento identitário refletido nos dados censitário demográficos? No que se refere a porcentagem relativa aos “sem declaração”, a justificativa plausível é que as pessoas que foram entrevistadas pelos funcionários e funcionárias do IBGE, para o Censo Demográfico, passaram a responder com mais precisão aos questionamentos a elas direcionados. No que se refere a representação, em números, da população Preta e Parda, para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2012), a explicação não é tão simples de se construir.

Este aumento progressivo, verificado desde a primeira metade do século passado e intensificado na última década, conforme analisa Soares (2008), se deve, sobretudo, à ampliação do número de indivíduos que se reconhecem como pretos ou pardos, uma vez que, considerando-se o impacto da diferença das taxas de fecundidade, a população negra somente seria majoritária em 2020. (IPEA, 2012, p. 313).

Como reflexo de uma reconfiguração na definição normativa do ser social em nível global, no qual se põe em pauta estruturas sociais engessadas, o Brasil ingressou num processo paralelo de (re)adequação dos padrões aceitos de cultura, estética e da sua própria história, no qual a referência normativa branca é colocada sob rasura. Não de forma espontânea, é claro, mas como resposta às investidas dos movimentos sociais, em especial o do Movimento Negro, e alinhado a um momento político propício, a imagem dos sujeitos não-brancos passa a ganhar espaço nos discursos sociopolíticos.

Um fator importante para a massificação/efetivação de uma nova figuração valorativa do cidadão não branco para com o país foi a resultante mudança no formato da representação, na mídia aberta, dessa população (CONCEIÇÃO, Fernando, 2005; CORREA, Laura G., 2006), assim como também ocorreu no campo da literatura, nos livros didáticos (SILVA, Paulo Vinicius B.; ROSEMBERG, Fúlvia, 2008; SILVA, Paulo Vinicius B., 2008) e na cultura popular em geral.

Como o cenário de discussão para este escrito é a Educação, quando se fala do Livro Didático, principal dispositivo utilizado no processo de ensino, autores como Rosemberg (1985), Esmeralda Vailati Negrão (1988), Regina Pahim Pinto (1987; 1999), Chirley Bazilli (1999), Ana Célia da Silva (2001) e Paulo Vinicius Baptista da Silva (2005) panoramizam, e lançam críticas, a figuração dada à

população negra nestes materiais, principalmente os utilizados nas disciplinas escolares de História e Língua Portuguesa. Discussão essa atualizada e estendida a partir de pesquisas como as desenvolvidas por Sérgio Luís do Nascimento (2009), Tania Mara Pacífico (2011), Wellington Oliveira dos Santos (2012), Moacir Ferreira Ribeiro (2012), Débora Cristina de Araujo (2015), Gleice Keli Barbosa Souza (2015) e Debora Maria dos Santos Castro (2017), que contribuem para um repensar sobre a ressignificação da imagem da população negra, e também da população indígena, na história nacional, modificando a interpretação errônea de um passado de negros e indígenas “escravos” pelo discurso de pessoas negras e indígenas que foram brutalmente escravizadas, e que suas contribuições, enquanto atores e agentes sociais e políticos, merecem destaque no recontar da história constitutiva do país.

Essa nova moldagem, reflexo de uma intervenção legal que visa à superação de padrões epistemológicos hegemônicos (MARQUES, Eugenia Portela. S., 2016), vem sendo elencada desde o Parecer nº 014/1999, que regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena no país, até o estabelecimento do *Estatuto da Igualdade Racial*, legalizado por meio da lei nº 12.288/2010. Neste intervalo temporal a Educação conquista, de maneira mais direcionada, pilares para se concretizar uma exclusão das formas de colonialidade⁹ ainda presentes nos ambientes escolares e, conseqüentemente, na sociedade.

Nesse intervalo de onze anos, entre o Parecer e o Estatuto, a Educação das Relações Étnico-Raciais conquistou a maior investida política em prol do reconhecimento histórico do povo negro e indígena, com a alteração da Lei nº 9.394/1996, com a Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, a Lei nº 11.645/2008¹⁰. Tais leis disciplinaram a Educação Escolar ao problematizarem e exigirem um novo

⁹ A colonialidade pode ser entendida em três dimensões: a *colonialidade do poder*, do *saber* e do *ser*. O pesquisador peruano Aníbal Quijano desenvolveu a ideia de *colonialidade do poder* como um modelo de exercício da dominação especificamente moderno que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento, tendo origem no caráter colonial, mas sendo ela mais duradoura e estável que o colonialismo histórico, em cuja matriz foi estabelecida (QUIJANO, 1997). A *colonialidade do saber* se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento, enquanto a *colonialidade do ser* se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados (MALDONADO-TORRES, Nelson, 2007).

¹⁰ Reconhecendo a pluralidade sociocultural de nosso país, a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, bem como a Lei nº 11.645, de 20 de janeiro de 2008, ambas complementando a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 por meio da alteração dos seus Artigos 26A e 79B, inserem na sala de aula temáticas de conhecimento e valorização das culturas africana, afro-brasileira e indígena.

significado para os currículos por meio de componentes curriculares, como os de História e de Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Tais leis figuram uma transformação positiva na história nacional à medida que se destinam à promoção de justiça social, demonstrando que a sociedade e os Estados brasileiros iniciaram – ainda que com atraso – uma revisão profunda dos valores que elegeram como legitimadores de suas estruturas. (PEREIRA, Edmilson da Silva, 2007, p. 62).

É válido dizer que tais legislações são, de maneira geral, os mecanismos pontuais a se utilizar na desconstrução do ritual pedagógico a favor da discriminação racial, no sentido apresentado por Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (1985), caracterizado até então pelo silêncio no que se refere à presença de indivíduos negros e indígenas na sociedade brasileira, e orientando para isso a form(ação) de profissionais da Educação na perspectiva de aproximação a uma pedagogia decolonial crítica¹¹ que desafie a colonialidade vigente, propiciando o “pensar a partir da” condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados e do “pensar com” outros setores populares, para fazer insurgir, reviver e reexistir (WALSH, Katherine E., 2007) todas as culturas que pertencem a sua gênese.

A prática educacional que se deriva dessa *práxis* se traduz como uma pedagogia transformadora, por ser antirracista e inclusiva e se colocar contra a geopolítica hegemônica monocultural e monorracial, reconhecendo com essa postura a luta dos que foram silenciados pela *colonialidade do saber* e possibilitando, por conseguinte, sua visibilização histórica e o direito à diferença.

Para Hédio Silva Júnior (2012) essa dimensão legal tem ainda uma outra perspectiva. Segundo ele “a educação pode fazer muito mais do que reprimir a discriminação – ela pode e deve preparar crianças e adultos para valorizarem a diversidade étnico-racial e construir uma sociedade igualitária” (p. 70). Para Silva Júnior (2012) abalzar a dimensão do texto legal apenas às práticas como de “posicionar-se contra discriminação”; “refletir sobre injustiça e preconceitos” e

¹¹Nesta escrita é considerada a definição de Vera Maria F. Candau para a aplicabilidade do termo *decolonial* à pedagogia crítica. Para a autora, a pedagogia ligada à legislação étnico-racial (Leis nº 10.639/2003 e nº. 11.645/2008) se define como crítica “[n]a medida em que expõem a colonialidade do saber e, ao mesmo tempo, propiciam a explicitação da colonialidade do ser” (CANDAU, Vera Maria F.; OLIVEIRA, Luiz Fernando de, 2010, p. 37), possibilitando a mobilização em torno de questões veladas do racismo presentes nas práticas sociais e educacionais no nosso país, e corrobora para sua transformação.

“combater preconceitos” é reduzir a dimensão real de uma política educacional como essa. (p. 70-71).

Ações positivas de alteração da ordem hegemônica de como as histórias são contadas, como os sujeitos são interpretados e como os espaços são ocupados transportam possibilidades para se ressignificar o conhecimento mediado pela escola. Mas como realizar essas ações em ambientes em que uma hegemonia naturalizou de tal forma a lente interpretativa social que até mesmo as/os intelectuais muitas vezes terminam por reproduzir seus discursos excludentes?¹²

Tal indagação é inserida aqui para guiar uma interpretação discursiva, tendo o estado do Paraná como recorte político e geográfico, sobre a construção representativa de uma identidade social e política e como esse processo possibilitou a invisibilização, por alguns séculos, da população negra na escrita da história deste estado.

1.2 – ESTADO DO PARANÁ E A TEMÁTICA RACIAL: DA ESCRITA DA HISTÓRIA À REESCRITA

[...] poderia acrescentar que esse belo tipo físico, corado e de cabelos castanhos se distinguiu, ainda, dos demais brasileiros, por traço de fundamental importância: não se misturava com o negro, existente em reduzidíssimo número em toda a província no decorrer de sua história, e que por isso não chegou a invadir sexualmente os hábitos desses rústicos senhores primitivos. Ao lado da imigração, é a inexistência da grande escravatura o aspecto mais característico da história social do Paraná, ambos o distinguindo inconfundivelmente de outras regiões brasileiras. (MARTINS, Wilson, 1999, p. 128).

Refletindo sobre a afirmativa de Martins (1999) sobre a história da formação humana que compõe a Unidade Federativa Estado do Paraná, recorre-se à reflexão de Michael Apple (2002) sobre como educadores e educadoras estão envolvidos/as numa relação diária em torno dos significados dados às percepções/compreensões/interpretações do mundo do qual é parte. Nesse sentido, e com um olhar especificamente direcionado às relações étnico-raciais,

¹² A pretensão dessa indagação não é a de colocar as/os intelectuais como sujeitos superiores cognitivamente em meio a uma sociedade de boçais, mas sim de instigar um refletir sobre o papel da intelectualidade crítica sobre as mazelas da sociedade.

bem como a criticidade sobre as próprias relações humanas, é necessário entender que, derivados da construção sociopolítica, apenas certos significados são considerados “legítimos” na leitura de sociedade, estes que, num jogo de poderes, acabam por tornar-se o “conhecimento oficial” aceito e difundido (APPLE, 2002, p. 8). E este processo, defendido pelo autor como uma *construção do natural*, não é algo que simplesmente acontece de forma espontânea, mas sim como produto de uma engrenagem movida pelas constituições relacionais, sociais e políticas, característica exclusiva das sociedades humanas.

Tal fundamentação também se aplica quando se propõe um estudo sobre a formação da identidade social, como abordado mais à frente. No caso específico das identidades nacionais, ou regionais, essas podem ser compreendidas como um processo em construção e reconstrução (SERRA, Carlos, 1998; SANTOS, Boaventura de S., 2006; MENESES, Maria P., 2013), que é permeado por confrontação e diferenciação em relação a um *outro* construído. Geralmente essa confrontação está relacionada a um jogo de dominação e submissão, “onde um grupo por determinadas razões inerentes às suas características culturais e políticas pretende se sobrepor ao outro” (ROCHA, Fabrício D., 2018, p. 113).

Dessa forma a interação social estrutura e é estruturada a partir da adoção de significados que, ao serem naturalizados, tornam-se hegemônicos, circulando de forma tão massiva que qualquer significado diferente passa a compor uma delimitação conceitual, advinda de um *conhecimento oficial*, como o *outro*. Este *outro* pode ser interpretado, tanto como sendo indivíduos que compõem um grupo social específico, como os conhecimentos a eles relacionados.

Os significados naturalizados, obviamente, são contestados, resistidos e algumas vezes são transformados, mas isso não diminui o fato de que “culturas hegemônicas têm maior poder para se fazerem conhecidas e aceitas” do que todas as demais, independente de quão numerosas possam elas ser (APPLE, 2002, p. 8). Centrando-se na interpretação sobre a construção de um *conhecimento oficial* para direcionar a leitura das relações étnico-raciais na formação identitária da sociedade paranaense, delimitação espacial essa que guiou o olhar sobre alguns pontos da pesquisa, se faz válido caminhar por entre a construção da forma de enxergar a sociedade paranaense pela historiografia regional.

Ao se reportar às produções críticas sobre a escrita da história do estado do Paraná, essa representada por trabalhos de Márcia Scholz de Andrade Kersten (2000; 2006), é possível identificar dois conceitos históricos defendidos pela autora que descrevem bem o processo que viabilizou a formação de um imaginário social hegemônico paranaense: o da “limpeza étnica” e o “mito do Paraná europeu”. Ambos conceitos se fundam a partir de uma representação generalista de uma imagem de “civilização paranaense”, sendo que este último constituiu parte do discurso hegemônico a ser amplamente difundido no estado e que, atrelado à visão de um Paraná de campos e de araucárias, da gralha azul, da erva-mate, de trabalhadores e de valentes soldados brancos, resultou na edificação de uma dimensão representacional caricaturada do estado como composto majoritariamente por homens e mulheres brancos/as, optando por não reconhecer como reais qualquer outra participação étnico-cultural, científica e social na história do estado.

Essa construção foi fundamentada, e de certa forma estruturada, pelo trabalho de historiadores regionalistas, auxiliados por artistas e literatos, criando o que ficou conhecido como “Movimento Paranista” (MARTINS, Romário, 1941), também chamado de *Paranismo*, datado da virada do século XIX para o XX.

O Paranismo foi resultado de longo processo de formulação de uma autoimagem do estado do Paraná, em contraposição às outras regiões do Brasil. Nesse processo, iniciado após a emancipação paranaense de São Paulo, em 1853, desempenharam um papel fundamental intelectuais, literatos e artistas plásticos, que se tornaram os principais “arquitetos” de uma identidade local. (BATISTELLA, Alessandro, 2012, p. 2).

Como uma construção política, o Movimento Paranista se traduz como um caminho necessário para apresentação do jovem Estado do Paraná como unidade autônoma isolada, com distinção formativa das demais unidades da federação. No caso específico do município de Curitiba, a capital, a construção de uma imagem europeizada e branca, no discurso de ser ela uma cidade que se projetava para o futuro, produziu na sua identidade uma “realidade a-histórica” (PEREIRA, Luis Fernando L., 2002, p. 217), que negava o passado escravocrata, privilegiando um perfil de urbanização que atendia a certos estratos sociais e de cor, transformando os outros estratos em “espectadores de um grande teatro dos espaços públicos”

(*idem*), periferizando toda e qualquer população que não se enquadrasse no modelo padrão almejado para tais espaços.

Um consenso, entre os regionalistas do período, foi o de afirmar/enfatizar a especificidade do estado acerca da escravidão do povo africano da diáspora, no sentido de reafirmar a quase inexistência desse formato de trabalho nos domínios que formam o estado do Paraná. Romário Martins (1941), Ruy Christovam Wachowicz (1988) e Wilson Martins (1999) representam alguns dos principais nomes desse movimento, estes que se esforçaram em produzir/difundir uma imagem europeizada, e livre, da constituição histórico-social paranaense.

Ao se reportar ao perfil humano, tais autores vislumbram a formação de uma nova civilidade a partir de um modelo de referência, originário de uma interculturalidade possibilitada exclusivamente pelo Paraná. Nas palavras de Wilson Martins:

[...] aqui, a figura geométrica seria, na mais simplificadora das hipóteses, uma de tamanho irregular de sete lados, cujas faces, em extensão decrescente e de tamanho variável, representariam os elementos polonês, ucraniano, alemão, italiano, os “pequenos grupos”, o índio e o negro, estes últimos em proporção praticamente insignificante. (1999, p. 108). (grifo dos autores)¹³.

A necessidade de enfatizar a pequena proporção populacional indígena e negra no estado é parte da formação imaginária sobre uma tal “nobreza” do grupo humano paranaense, isso porque a “[...] a ideologia elitista do Paranismo impõe uma violência simbólica a alguns grupos étnicos, sobretudo os afrodescendentes e os indígenas, que são simplesmente excluídos da história local e destituídos do direito à memória” (BATISTELLA, 2012, p. 11).

Esse aporte estratégico na construção de uma história social é explicado pelo teórico Johann Michel (2010) como o fortalecimento de uma política do esquecimento, essa que se solidifica a partir da omissão de informações específicas sobre fatos sociais e que, como resultante, decorre de descartes funcionais por parte dos indivíduos que vivenciaram aqueles fatos. Essa negação, que enraíza por meio da manipulação do esquecimento, é viabilizada pela ação “de

¹³ Será considerada a expressão “grifo dos autores” para sinalizar as partes destacadas pelos autores desse trabalho nas citações textuais realizadas.

atores públicos como órgãos governamentais encarregados de transmitir a memória oficial e construir a identidade de um grupo ou estado” (FELIPE, Delton Aparecido, 2018, p. 8).

A invisibilidade da população indígena e negra na escrita da história, com aporte específico para esta última, começa a sofrer fissuras a partir da década de 1970, quando a pesquisadora Cecília M. Westphalen (1968) e Sebastião Ferrarini (1971) provocam indagações sobre a real composição formativa da população dos municípios paranaenses. Ao estudar a população negra no Paraná provincial, Ferrarini (1971), arrolando dados sobre a presença negra durante a constituição espacial de todo o território da então província, identifica indícios da importância cultural e da contribuição econômica específica da população negra no processo de formação sociopolítica do estado.

Pesquisas subsequentes continuaram a evidenciar a presença da população negra no estado, com recortes específicos para as manifestações culturais e as contribuições artísticas: Márcia Elisa Campos Graf (1988) produziu uma obra sobre a escravidão negra e a imprensa periódica no Paraná; Marília do Valle (1983), ao trabalhar com os dados paroquiais de fecundidade, casamento e mortalidade no período que abrangeu o final do século XVIII e o início do século XIX no município da Lapa, enfatizou o crescimento da população negra no estado, e Iraci Costa e Horácio Gutiérrez (1985) pesquisaram a relação entre a cor da pele no Paraná e a posição social das pessoas, de acordo com os registros da Província e Estado do Paraná.

Considerando isso, ao retratar a presença negra no Paraná, julgamos a memória como um fio condutor que nos leva a entender a negação identitária dessa população no estado a partir de uma política de invisibilidade na história e tradições culturais do Paraná. Nos últimos anos da década de 1990, esse movimento tem tido um lento e progressivo deslocamento do esquecimento e da negação em direção ao reconhecimento nas políticas pública dos diversos conhecimentos e modos de ser da população negra paranaense, vinculando, assim, a uma política da lembrança. (FELIPE, 2018, p. 8).

Pioneiras, estas pesquisas possibilitaram a formação referencial para investigações acadêmicas atuais que contribuem para repensarmos a verdadeira constituição étnico-racial do estado paranaense, como as produções de Luis

Fernando Lopes Pereira (1996), Mario Antonio Sanches (1997), Eduardo Spiller Penna (1999), Ricardo Costa de Oliveira (2001), Marcilene Garcia de Souza (2003), Janeslei Aparecida Albuquerque (2003), Lúcia Helena Oliveira Silva (2008), Sonia Oracílio Duarte (2015) e os já mencionados Pereira (2001; 2002) e Kersten (2000; 2006), que instigam críticas sobre a pequena representação da população negra na história escrita do Paraná, bem como a negatividade causada por tal ausência para se construir um discurso pedagógico que valorize a pluralidade étnico-racial.

Divergindo da história escrita pelo Paranismo, e como resultante de uma história construída com a participação de diferentes povos, atualmente o estado do Paraná possui uma diversidade étnica, cultural, religiosa e racial que pode ser conhecida por meio de publicações acadêmicas, bem como comprovada por pesquisas oficiais, como o último Censo Demográfico, por exemplo. Realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo de 2010 evidencia a população paranaense como sendo composta por 70,3% de pessoas que se autodeclararam brancas e 28,26% como pretas e pardas (Tabela 2).

TABELA 2 - POPULAÇÃO RESIDENTE, POR COR/RAÇA, NO ESTADO DO PARANÁ DE ACÓRDO COM O CENSO DEMOGRÁFICO DE 2010.

Cor/raça (IBGE)	Valor absoluto	Porcentagem (%)
Total	10.444.526	100%
Branca	7.344.122	70,32%
Parda	2.620.378	25,09%
Preta	330.830	3,17%
Amarela	123.205	1,18%
Indígena	25.915	0,25%
Sem declaração	76	0,00

FONTE: Censo Demográfico 2010, IBGE (2012).

Sendo a população negra (pretas e pardas) 28,26% do total de residentes no estado do Paraná, é quase impossível manter um discurso de exclusividade populacional branca na composição social paranaense, como propunham os historiadores regionalistas citados. O desafio para as professoras e professores, frente a esta divergência entre as fontes históricas que relatam a base de formação do estado e as evidências oficiais estatísticas, é ser capaz de identificar possibilidades de desconstrução dos significados fundamentados a partir de uma cultura hegemônica (APPLE, 2002) que se instaurou no imaginário social

paranaense, e que se refletem ainda hoje em discursos e nos espaços e cultura escolar do estado, para que somente a partir disso se possa conseguir efetivar práticas pedagógicas de valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial que formam a sociedade paranaense.

As políticas públicas de cunho afirmativo para reconhecimento valorativo da população negra e indígena ganham força no Brasil a partir da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)¹⁴, no ano de 2003, e do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), no mesmo ano. Organizando demandas de movimentos sociais de todo o país, a SEPPIR pôde articular, em forma de encaminhamentos legais e orientações instrucionais, as reivindicações de muitas décadas do Movimento Negro, promovendo e possibilitando a promoção de atividades em todas as unidades da Federação. No mesmo ano de criação do CNPIR é instituída, pelo Decreto nº 4.886/2003, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) com o objetivo de organizar ações de promoção da igualdade racial no planejamento do governo federal com propósito de “redução das desigualdades que atingem a população negra, povos indígenas, ciganos e ciganas, entre outros segmentos sociais discriminados em razão da cor, etnia ou religião” (RAGGIO, Ana Zaiczuk; BLEY, Regina Bergamaschi, 2018, p. 255).

No Paraná os encaminhamentos políticos-organizativo para a temática racial responde as investidas federais. A Secretaria Especial de Assuntos Estratégicos (SEAE), órgão do executivo federal, foi a responsável, entre os anos de 2005 a 2009, pelas primeiras ações vinculadas à promoção da igualdade racial, articulados ao trabalho com grupos sociais em situação de vulnerabilidade, numa ordem institucional de Estado. No ano de 2013, como seguimento das demandas raciais que se tornaram pauta dos debates políticos legais, é instaurado o Conselho

¹⁴ A SEPPIR foi um órgão do Poder Executivo brasileiro, criado em 21 de março de 2003, e tinha como proposta de trabalho a promoção da igualdade e a proteção de grupos étnicos e raciais afetados por formas de discriminação e intolerância que regem a sociedade brasileira. Contudo, como reflexo da crise político-institucional que atinge o Brasil, este composto por eventos de corrupção, articulações políticas emergentes, e deposição do cargo da presidente eleita democraticamente no ano de 2016, através de um movimento legal de processo de *impeachment*, a SEPPIR, bem como a Secretaria Especial de Direitos Humanos e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos das Mulheres foram extintas, e hoje as pastas que se referia a tais Secretarias estão alocadas junto ao denominado Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2019).

Estadual de Promoção da Igualdade Racial (CONSEPIR) e o Conselho Estadual de Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais (CPICT), resultantes da III Conferência Estadual, promovida pela então Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, posteriormente transformada em Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos (SEJU).

No que se refere ao campo da Educação as atividades para a promoção da igualdade racial se instauraram paralelamente a alteração da LDBEN (Lei nº 10.639/2003). A atuação incisiva do Movimento Negro paranaense junto aos encaminhamentos legais à nível federal, e sua exigência frente ao Estado do Paraná, se refletem nas ações desempenhadas para/com as escolas, e pelas escolas, através da Secretaria da Educação e do Esporte (SEED), em específico no que se refere às unidades públicas desta instituição, se utilizando para isso também da articulação entre o Estado, a APP-Sindicato (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná) e a comunidade escolar.

Essa articulação ativa é desenvolvida, com maior afinco, desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003, quando se inicia um processo de discussão entre tais instituições com a finalidade de acompanhar e consolidar a execução do que preconiza a Lei nos currículos das escolas do estado, e dessa forma atuar de forma incisiva contra o racismo ou qualquer forma de discriminação.

O acúmulo de atuação e de debate sindical em favor da educação das relações étnico-raciais fez com que uma cobrança da APP-Sindicato, logo após a publicação da Lei nº 10.639/2003, tenha resultado na instalação de um Grupo de Trabalho (GT) paritário entre a SEED e a APP-Sindicato para formular propostas que favorecessem a inserção da temática nos currículos escolares e o acompanhamento da implementação da referida lei nas escolas da Rede Pública Estadual. Esse GT serviu de base para a criação posteriormente, no âmbito da SEED, do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência (NEREA), hoje transformado em Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial (CERDE). (SANTOS; MENDES; OLIVEIRA, 2018, p. 87).

Como produto do Grupo de Trabalho derivado da articulação entre SEED e APP-Sindicato, em setembro do ano de 2003, é promovido o *Seminário Estadual de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que como resultando do trabalho conjunto entre o grupo participante viabilizou a produção do *I Caderno Temático de*

História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2005. Outras atividades foram promovidas, conforme Quadro 1, se utilizando sempre de justificativa pautada na “elaboração e acompanhamento de propostas que favorecessem a inserção da temática nos currículos escolares, e a elaboração e distribuição de materiais paradidáticos” (PARANÁ, 2014, p. 63) para o exercício de uma educação antirracista.

QUADRO 1 - AÇÕES PARA PROMOÇÃO DA EREER REALIZADAS EM PARCERIA COM A SEED, MOVIMENTO SOCIAL, APP-SINDICATO E INSTITUIÇÕES POLÍTICO-SOCIAIS, 2019.

Ano	Atividades realizadas no período	
2003	Seminário Estadual de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	I Encontro de Educadores(as) Negros(as) do Paraná
2004	I Encontro de Negros e Negras do Paraná	
2005	I Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Raciais no Paraná (FPEDER)	
	II Encontro de Educadores Negros e Negras do Paraná	
	Cadernos Temáticos: <i>História e Cultura Afro-brasileira e Africana</i>	
	Seminários de Disseminação das políticas de Gestão Escolar para Diretores da rede pública estadual	
	I Simpósio Estadual da Diversidade Cultural	
2006	III Encontro de Educadores Negros e Negras do Paraná	II Encontro Estadual do FPEDER
2007	Criação do Departamento da Diversidade, da Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos e da Equipe de História e Cultura Afro-brasileira e Africana - Departamento da Diversidade (DEDI)	
	IV Encontro de Educadores Negros e Negras do Paraná	
	III Encontro Estadual do FPEDER	IV Encontro Estadual do FPEDER
2008	III Simpósio de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	V Encontro Estadual do FPEDER
	V – Encontro de Educadores Negros e Negras do Paraná	
	Diálogos Regionais Sul sobre a implementação da Lei nº 10.639/03	
2009	Criação do Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais e Afrodescendência (NEREA)	
	VI Encontro Estadual do FPEDER	
	Criação do Prêmio Orirerê – Cabeças Iluminadas	
	I Simpósio de História e Cultura Afro-brasileira, Africana, Quilombola e Indígena	
2010	VI Encontro de Educadores Negros do Paraná	
	VII Encontro de Educadores Negros e Negras	
	VII Encontro Estadual do FPEDER	I Feira Quilombola do Paraná
	Criação das Equipes multidisciplinares para Educação das Relações Étnico-raciais	
	Seminário Integrador do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino das Relações Étnico-raciais	
2011	Criação da Coordenação de Educação das Relações da Diversidade Étnico-raciais (CERDE) - renomeia o NEREA	
	VIII Encontro Estadual do FPEDER	
	VIII Encontro de Educadores Negros do Paraná	
2012	IX Encontro Estadual do FPEDER	IX Encontro de Educadores Negros do Paraná
2013	X Encontro Estadual do FPEDER	I Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (CONSEPIR)
2014	XI Encontro Estadual do FPEDER	Execução do projeto <i>A Cor da Cultura</i>

Continua...

...continuação.

Ano	Atividades realizadas no período	
2015	XII Encontro Estadual do FPEDER	
2016	XIII Encontro Estadual do FPEDER	
2017	XIV Encontro Estadual do FPEDER	Comissão Permanente de Verificação de Pertencimento Étnico-Racial
2018	XV Encontro Estadual do FPEDER	
	IV Conferência Estadual de Promoção da Igualdade Racial (IV CONSEPIR)	
	Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial	

FONTE: Informações organizadas pelos autores, 2019.

Tais ações/atividades foram estruturadas como resposta às discussões entre a SEED/PR, os movimentos sociais negros paranaenses, sendo a formação das equipes de trabalho composta por professoras e professores, em sua maioria, ativistas do Movimento Negro. Do Quadro 1 é necessário enfatizar, em especial, duas formações institucionais que viabilizaram reinterpretações das práticas que se efetivam junto ao cotidiano escolar.

O primeiro deles foi a criação do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná (FPEDER), instância de articulação e definição de políticas públicas e de monitoramento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais, criado em 2005, e que teve em sua composição várias entidades dos movimentos sociais negros e outros ativistas, representantes da SEED e de universidades públicas e privadas do estado do Paraná. Criado em 2007, o Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (DEDI/SEED) é resultante de políticas educacionais tidas como fundamentais pelo discurso governamental do período, sendo ela estruturada a partir de cinco temáticas-base: alfabetização de jovens, adultos e idosos; a Educação Escolar Indígena; a Educação do Campo; a Educação das Relações Étnico-raciais e afrodescendência; de gênero e diversidade sexual.

Essas políticas viabilizaram a criação do Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais e Afrodescendência (NEREA), em 2009, renomeado de Coordenação de Educação das Relações da Diversidade Étnico-racial (CERDE) em 2011, com o papel de atuar na luta contra o racismo na sociedade paranaense, a partir da escola. Tanto o FPEDER como o DEDI/SEED, são instâncias políticas

de fundamental importância para a viabilização das atividades em prol à Educação das Relações Étnico-raciais nas escolas, e na sociedade civil, paranaense.

A ação do estado, as reivindicações históricas e a militância que move, principalmente, professoras e professores ligados à luta contra as desigualdades orientadas à população negra no Brasil é o ponto de partida e o de chegada para uma transformação social possível. É certo dizer que a criação das coordenações, núcleos e departamentos citados só se efetivou porque, no caso específico do estado do Paraná, o movimento social se faz reconhecer frente as tomadas de decisão. Pode-se citar como exemplo, no município de Curitiba, capital do estado do Paraná, onde a diversidade de organizações do Movimento Negro (como a Associação Cultural de Negritude e Ação Popular-ACNAP; o Instituto de Pesquisa do Afrodescendente - IPAD; o Instituto 21 Março e a Rede de Mulheres Negras – PR) permite que esses logrem “visibilidade em diferentes setores da sociedade civil, por atuarem na defesa de direitos coletivos e das vítimas de discriminação racial” (ARAÚJO, 2000, p. 31).

Para a pesquisadora Petronilha Beatriz G. e Silva (2011), essa relação entre o desejo de transformação, presente nos movimentos sociais, e suas investidas junto as tomadas de decisão políticas se faz positivo para o processo de construção do que se pode entender como uma sociedade mais justa e igualitária. A autora defende a importância desses movimentos, e de seus integrantes junto às esferas de decisão, propondo a partir de uma análise social a interconexão entre pesquisar, intervir e militar, nos vieses interpretativos dos movimentos sociais, conectando essa tríade como base necessária para um repensar sobre as realidades sociais.

Entre acertos e desacertos busco articular pesquisa com intervenção e militância. É importante esclarecer que entendo por pesquisa o trabalho rigorosamente sistematizado, informado por referências teóricas refletidas e refletidoras de compreensões e de buscas, com o propósito de apreender amplitude de significados e palavras, argumentos, gestos, posturas, comportamentos, posicionamentos. Já intervenção entendo como ato de pôr-se lado a lado, com sua concordância, de mulheres e homens negros, de qualquer idade, no curso de processos em que conduzem suas vidas, constroem ou não seu pertencimento étnico-racial, se educam em estabelecimentos de ensino, a fim de responder a indagações, tomar parte em reflexões, e até mesmo em decisões, se houver “tempo de história conjunta”. Já militância encaro como ato de combater ativamente ideologias, pensamentos, atitudes, posturas que cultivam e mantêm discriminações, tais que concretizam, incentivam, naturalizam, por exemplo, o racismo, o machismo, a pretensa incompetência dos pobres. (SILVA, 2011, p. 157). (grifo dos autores).

Partindo da finalidade de atingir compreensões de ações humanas, como a de se educar, a militância e a pesquisa científica podem, juntas, atuarem contra as ideologias de manutenção das desigualdades entre pessoas e grupos sociais, tais como a do racismo, a do machismo, etc. (SILVA, 2011). No caso da pesquisa que aqui se materializa, é aceito que as ações resultantes da atuação do movimento social negro junto ao Estado do Paraná, figurado aqui através da SEED, estimulou a transformação do espaço social paranaense para se pensar novos entendimentos sobre a sua composição histórica. Ao propor novos olhares, novos objetos de interpretação se formam e novos caminhos investigativos se tornaram possíveis.

Partindo da perspectiva apresentada por Silva (2011) sobre a interconexão entre pesquisa, intervenção e militância, e compreendendo a importância das investigações acadêmicas para se compreender o cenário político de qualquer meio social, ao considerar que a “produção acadêmica representa um dos instrumentos de luta com que contamos contra as desigualdades e o racismo” (p. 127), estão apresentados no Quadro 2 as investigações realizadas sobre a Educação das Relações Étnico-raciais no estado do Paraná.

QUADRO 2 - PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESTADO DO PARANÁ, 2019.

Ano	Autoria	Título	IES	Tipo *
2006	ROCHA, Luiz Carlos Paixão da	Políticas Afirmativas e Educação: a Lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo	UFPR	D*
2007	SANTOS, Abel Ribeiro dos	Educação e Relações Raciais: um estudo de caso	UFPR	D
2008	ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa	Fatores obstaculizadores na implementação da lei 10.639/03 na perspectiva do/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré – PR	UFPR	D
	REIS, Rosani Clair Da Cruz	Diversidade Étnico-Racial: a lei federal n.º 10.639/2003 e abordagens possíveis em sua aplicação	UNIOESTE	D
2009	SILVA, Izabel da	Políticas Públicas em educação para negros: a implementação da Lei 10639/03 no Estado do Paraná	UTP	D
	SOUSA, Fabíola Beatriz Franco de	A construção de uma proposta de educação para diversidade étnico-racial: um desafio na formação de professores	PUC-PR	D
2010	CATEN, Artemio Ten	A Prática da Educação Étnico-Racial: um estudo da implantação da lei federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público	UNIOESTE	D
	FREITAS, Sandra Ramos De	Formação Continuada de professores de Rede Estadual do Paraná para o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana	PUC-PR	D
	LOPES, Claudemira Vieira Gusmão	O Conhecimento etnobotânico da Comunidade Quilombola do Varzeão, município de Dr. Ulisses, PR, no contexto do desenvolvimento rural sustentável	UFPR	T*
	SANTANA, Jair	A Lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista	UFPR	T
	ARAUJO, Débora Cristina de	Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil	UFPR	D
2011	PACÍFICO, Tania Mara	Relações Raciais no livro didático público do Paraná	UFPR	D
2013	RAMAO, Valdacir Jose	Políticas de currículo: currículo intercultural como texto étnico-racial na educação básica com qualidade social	PUC-PR	D
2015	KOŁODZIEISKI, Josiane De Fatima	Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana: práticas de professores de matemática	UFPR	D
	SANTOS, Celso Jose Dos	Equipes Multidisciplinares das escolas estaduais da região noroeste do Paraná: limites e potencialidades na aplicação da Lei 10.639/03	UFPR	D
	NOGUEIRA, Kelvy Kadge Oliveira	O estudante negro no ensino médio em Curitiba e região metropolitana: um olhar sobre as relações raciais	UFPR	D
2016	SILVA, Jose Ediane Pereira Da	A construção de um movimento negro em Marechal Cândido Rondon-PR: um estudo sobre as manifestações pós-emergência da Lei 10.639/03	UENP	D
	SILVA, Flávia Carolina Da	A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da educação infantil no município de Curitiba (2010-2015)	UFPR	D

Continua...

...continuação.

Ano	Autoria	Título	IES	Tipo *
2017	ATHAYDE, Ana Beatriz Albino	A temática afro-brasileira no programa nacional biblioteca da escola nos anos finais do ensino fundamental: uma intervenção midiática para o letramento literário	UENP	D
	CARVALHO, Lilian Amorim	A cor do vestibular no Paraná: na trilha de um novo caminho pela efetivação da educação étnico-racial	UEM	D
	MELO, Ana Carolina Moura	As adolescentes negras e os 13 anos da Lei 10.639/03	UFPR	D
	ROSA, Solange Aparecida	A educação para as relações étnico-raciais no período 2013 a 2016 na política educacional do município de São José dos Pinhais	UFPR	D
	SANCHES, Maria Izabel	Representações Sociais da Diversidade Étnico-Racial em um Colégio Estadual do Município de Pinhais-PR	UTP	D
	SILVA, Elba Cristina Ferreira Da	A atuação do Ministério Público do Paraná na efetivação das políticas educacionais antirracistas	UFPR	D
	SILVA, Ronaldo Tomaz De Andrade	Matemática e africanidades brasileiras: narrativas de professores(as) negros(as) sobre o trabalho com relações étnico-raciais no cotidiano escolar	UFPR	D
2018	ALCARAZ, Rita De Cassia Moser	Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba: o livro como direito à promoção da igualdade racial	UFPR	T
	CARVALHO, Thaís Regina de	Diversidade étnico-racial na Educação Infantil: análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal	UFPR	T
	ASSIS, Lilians Cotinho De	Referentes político-normativos de cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases: uma pauta para a igualdade racial nas escolas	UFPR	D
2019	PEREIRA, Sara da Silva	A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: "eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!".	UFPR	D

LEGENDA: * "D" - Dissertação; "T" - para Tese.
 FONTE: Informações organizadas pelos autores, 2019.

O levantamento dessas pesquisas teve como foco a identificação das investigações que versam sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar paranaense. Dessa forma, para além da relação das produções acadêmicas apresentadas no tópico anterior desse capítulo (Tópico 1.1), tais produções trazem interpretações outras sobre as situações vividas nas unidades escolares paranaenses no que se refere a temática racial, disponibilizando subsídio intelectual que identifica as mazelas do ensino que carecem de manutenção.

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) é a Instituição de Ensino Superior (IES) no estado do Paraná que mais estimulou a produção de pesquisas sobre a temática (o equivalente a 65,5% dos trabalhos expostos no Quadro 2), estando no formato Dissertação a natureza de escrita mais recorrente. Os municípios mais

representados, através de suas escolas, são os que compõem a Região Metropolitana de Curitiba, incluindo principalmente o próprio município de Curitiba. Dos textos produzidos, as propostas de análise que ocupam destaque se relacionam à Educação das Relações Étnico-raciais no caminho interpretativo centrado no campo da política; na Formação docente (inicial e continuada) para o trabalho com a temática; a presença negra (como imagem e/ou texto) na Literatura infanto-juvenil e no Livro Didático e a Prática docente nas escolas públicas e privadas do estado do Paraná.

A partir dessa síntese, e retomando a interpretação orientada pela pesquisadora Petronilha Beatriz G. e Silva (2011) referente a tríade pesquisa, intervenção e militância, é possível afirmar que a relação militância e pesquisa já apresentam seus frutos no Paraná, como expõe as informações trazidas nos Quadros 1 e 2. Por não se tratar de uma relação linear de interpretação, a intervenção, parte dessa interconexão, fica como resultante, e parte assistemática, da interpretação crítica das informações expostas nessas pesquisas e sua ressignificação como prática de transformação social.

Tendo tal compreensão, e identificando a escola como um lugar de possibilidades múltiplas para tais ações transformadoras, principalmente no que se refere a concepções, significados e representatividades, este caminho reflexivo se institui como o esqueleto do engendramento teórico-crítico da tese apresentada. E para organizar as ideias em torno disso, optou-se por construir uma discussão referenciada pelas legislações educacionais do Brasil e do Estado do Paraná, sobre a temática étnico-racial, com a finalidade de respaldar as interpretações sobre o delineamento legal que orienta a Educação das Relações Étnico-raciais junto ao estado, bem como sua interpretação a partir do reconhecimento do papel do estado na efetivação do direito à igualdade de direitos como justiça social.

CAPÍTULO 2 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E ESPAÇO ESCOLAR: SUPORTE TEÓRICO-CONCEITUAL E CAMINHOS PARA INTERPRETAÇÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

[...] dignidade deve ser entendida como o direito de ser distinto, expressando-se cada um com os valores de seu grupo étnico-racial e de outros grupos sociais em que se insira, usufruindo iguais direitos civis, sociais, culturais, políticos, econômicos e batalhando para que assim o seja, assumindo funções políticas, a começar pela comunidade onde vive, ao participar de análise de necessidade, de decisões, da formulação, execução, avaliação de projetos, da busca de recursos para implementá-los, executá-los.

(SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, 2011, p. 113).

A diferença, enquanto concepção identitária do sujeito, situa as particularidades que envolvem o processo da pesquisa como resultante de interações entre sujeitos e lugares distintos. Silva (2011) estimula uma reflexão sobre o papel de pesquisadores/as e educadores/as, na relação com os sujeitos e os espaços que se revelam no desenrolar da prática cotidiana. Para essa autora o respeito com a dignidade do *outro* é começo, meio e fim da pesquisa científica e, somente através do exercício do respeito é que o/a pesquisador/a pode alcançar sua versão da realidade em relação as informações obtidas da interação entre campo e teoria.

Para Silva (2011) “a produção acadêmica representa um dos instrumentos de luta com que contamos contra as desigualdades e o racismo” (p. 127), estando na educação escolar as possibilidades para se alcançar harmonias entre diferentes esferas que marcam lugares e sujeitos e que, por isso, se evidencia fértil para mudar os panoramas sociais do país.

Seguindo tal linha de interpretação, esse capítulo apresenta quais as escolhas teóricas que compõem as ferramentas utilizadas na análise dos dados derivados do processo investigativo. Dividido em duas partes, o texto se inicia com a exposição da interpretação da Educação das Relações Étnico-raciais a partir do conceito de política pública educacional e desta enquanto demanda para a justiça social; em seguida é exposto o caminho histórico da criação de um instrumento para o acompanhamento do cumprimento do que preconiza a LDBEN (Artigo 26A e 79B).

2.1 – ESCOLHAS TEÓRICAS PARA A INTERPRETAÇÃO DA ERER COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Há mais de uma década as questões relacionadas à diversidade étnico-racial brasileira vem ganhando destaque junto às pesquisas desenvolvidas pelas universidades. Programas de pós-graduação no país se debruçaram sobre as novas interpretações das realidades que circundam as escolas brasileiras no que se refere à execução do preconizado pela alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), por meio dos Artigos 26A e 79B¹⁵. O cumprimento, ou não cumprimento, do que a lei impera para os currículos da Educação Básica no país se tornou a matéria prima para os campos de pesquisa sobre o ensino, identidade, escrita e novas interpretações sobre a cultura brasileira.

A criação de uma Associação Nacional de Pesquisadores/as¹⁶ da temática racial, bem como a execução de eventos que atualizem as pesquisas da área, centralizam os debates para potencializá-los e, na mesma vertente, contribuem para o estabelecimento de novos aportes teóricos e metodológicos para se pesquisar as relações étnico-raciais a partir das práticas e cotidianos escolares. Tendo como suporte as investigações já realizadas por programas de pós-graduação no país e vislumbrando a possibilidade de se construir indícios indicativos sobre o que pode ser interpretado como uma Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a discussão que embasa a pesquisa parte da análise de dados sobre as práticas executadas junto as unidades escolares de Educação Básica, se utilizando para isso do questionar de que se essas executam, ou não, o

¹⁵ Para realizar um levantamento de tais produções, em colaboração com diversas Universidades brasileiras, no ano de 2018 foi publicado o Livro *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*, organizado por Paulo Vinicius Baptista da Silva, Katia Regis e Shirley Aparecida de Miranda, trabalho esse que sistematizou e analisou a produção acadêmica sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais entre os anos de 2003 e 2014 por meio da análise das teses e dissertações realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e dos periódicos *Qualis A* e *B* na área da Educação. SILVA, Paulo Vinicius Baptista. RÉGIS, Kátia. MIRANDA, Shirley Aparecida (Org.). *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

¹⁶ Fundada em agosto do ano 2000, a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN) é uma organização sem fins lucrativos e apartidária, que se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil. Sob sua gestão é realizado o Congresso Nacional de Pesquisadores/as Negros e Negras (COPENE) que bianualmente realiza encontros nacionais e, em igual período, sessões regionais.

preconizado pelo Artigo 26A, e 79B, da Lei nº 9.394/1996, e partindo das situações expostas, reconhecer formas possíveis de se acompanhar o que pode ser entendido como a qualidade de tais práticas.

Para construir um panorama dos tópicos necessários à reflexão sobre o tema, algumas definições orientarão as análises propostas e, por isso, ocupam lugar de destaque neste texto. A definição de *Política Educacional e Justiça Social* são os referenciais-guia que sinalizam como alguns aportes estão interpretados, esses que dialogam sobre o papel do Estado frente a uma sociedade democrática.

2.1.1 - EREER como Política Educacional Cultural

É válido salientar que a apresentação de alguns autores e autoras, bem como definições específicas, não tem a pretensão de limitar a criticidade do trabalho, nem tampouco o restringe/impede de adotar outras vertentes interpretativas. As escolhas dessas fronteiras prévias foram adotadas apenas como estratégia para facilitar o reconhecimento do *corpus* de pesquisa e, à medida que este torna-se palpável para a análise, novos caminhos podem ser trilhados, bem como abandonados.

A primeira delimitação adotada se refere à Lei nº 10.639/2003, e suas sequentes adequações, como parte de uma política cultural, tendo nos escritos de Michael Apple (2000) sobre políticas educacionais o suporte base. Para este autor a compreensão sobre as políticas educacionais deve ser guiada pela tradução dessas como políticas culturais, à medida que tais ordenamentos se caracterizam por serem lutas, nas relações de poder, por uma concepção de mundo que vai para além da perspectiva econômica. O entendimento dessas políticas somente se efetiva ao considerar, em sua interpretação, valores sociais, familiares, geracionais, de raça, gênero, identidade e diferença.

O Estado é central, na análise desse autor, para entender essas políticas públicas, isso porque sendo elas estatais, representam uma demanda deste e, mesmo que estas não sejam realizadas puramente por atores estatais, são operacionalizadas por atores que também ocupam a responsabilidade do Estado. Outro caminho a se considerar, em Apple (2000), é que o Estado se forma e se

transforma através de lutas, o que permite que este modifique seu conteúdo e sua forma, a depender do processo histórico-social em que se encontra.

Trazendo ao campo da educação para as relações étnico-raciais, essa característica possibilita a interpretação da política cultural como um processo contínuo, e não verticalizado, que se constrói, se produz e se reproduz através do estruturar de instâncias diversas. Ao buscar refletir sobre a proximidade, no que se refere as agendas governamentais, entre a política educacional e o currículo, é possível identificar que a dimensão cultural se traduz também como resposta as expectativas de movimentos transnacionais, e que essa aproximação ocorre em diferentes aspectos da dinâmica curricular.

Nesta direção, as pesquisadoras Ozerina Victor de Oliveira e Denise de Souza Destro (2005) ao questionarem concepções de política educacional para caracterizar uma abordagem metodológica de pesquisa que evidenciasse processos contra-hegemônicos em políticas curriculares, definem

(...) política curricular como um processo histórico em que diferentes protagonistas, imbuídos de seus projetos culturais/sociais, produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar. Por isso, entendemos a política curricular como uma política cultural. (OLIVEIRA; DESTRO, 2005, p. 148).

Tal afirmação corrobora com a interpretação de estar o Estado em processo constante de formação, por ser ele cenário de disputas de poderes e espaços hegemônicos. Para Apple (2000) o uso do conceito de *hegemonia* se faz de fundamental importância para compreensão do Estado de forma não engessada, sólida, isso porque este conceito permite o entendimento de que não existe apenas um grupo que domina as ideias no campo cultural e econômico, mesmo quando há o que o autor chama de *alianças hegemônicas*, mas, sim, diversos grupos, que precisam constantemente articular-se para manter sua estrutura de controle.

Nesta perspectiva, Stuart Hall (2005) destaca ser a hegemonia a resposta de um processo, ativamente construído e mantido, de luta por liderança e poder social, representando ela “um grau de domínio sobre toda uma série de diferentes “posições” que ocorrem em um mesmo tempo” (p. 424), por ser estrutura de caráter

multidimensional, o que significa dizer que ela não pode ser construída ou sustentada a partir de uma única dimensão (apenas cultura, econômico, etc.).

Pesquisas recentes evidenciam que a pedagogia dos movimentos sociais, defendida aqui também como descolonial, expõe o quanto fortuito são suas contribuições para a sociedade em geral (CALDART, 2000; ARROYO, 2004, 2010; MOLINA, 2010) por exigir uma adequação dos aparatos estatais à necessidade coletiva, e não o contrário. Essa característica indicia o reflexo de uma ação contra-hegemônica dentro da esfera política educacional de âmbito nacional e propicia uma mudança na agenda das políticas públicas. Dentro desta concepção de ação contra-hegemônica e política cultural que se situa a Lei nº 10.639/2003.

Atentando-se a tal identificação, a exposição discursiva se utiliza do conceito de Política Educacional Cultural para se remeter à Lei nº 9.394/1996 (Artigos 26A e 79B), tendo como caminho central para sua interpretação a significância do termo enquanto interlocutor de valoração étnico-racial na composição curricular nacional e sua interpretação como necessidade/demanda social. Neste escopo, a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2011) atua como orientadora na interpretação sobre as dimensões envolvidas com as políticas públicas educacionais no que tange às questões étnico-raciais.

Qualquer análise das políticas educacionais no país não pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais essas se inserem. No caso da diversidade étnico-racial, é importante entender que os avanços que essa tem vivenciado no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade mantêm relação direta com as lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo dos séculos. (GOMES, 2011, p. 118-119).

Interpretando-a desta forma, o aparato legal que a externaliza coloca em pauta o papel do Estado enquanto articulador de ações que devem corroborar com a redução/contenção de desigualdades. Nessa leitura, o Estado é entendido como uma instância de poder, constituído a partir de sua potencialidade em direcionar as ações de suas políticas públicas, como o é para as Políticas Educacionais, e por isso não pode ser passível de neutralidades em suas ações decisórias. Isso, nas palavras de Lindomar Bonetti (2011), porque tais ações são perpassadas por

valores ideológicos, éticos e culturais que apresentam, organizam e institucionalizam um conjunto de regras, normas e leis de interesse social.

A não neutralidade, nas palavras de José Antônio Peres Gediél e Giovanna Bonilha Milano (2014), se apresenta como parte fundamental na compreensão do papel do Estado porque:

Para a Constituição de 1988, a concretização da igualdade racial tem como ponto de partida a proibição de todas as formas de preconceito e discriminação, mas exige o compromisso de, por parte do Estado e da sociedade, ampliar as políticas públicas e as estratégias, para permitir o acesso diferenciado dos negros à cidadania plena e aos direitos fundamentais como saúde, educação, trabalho, moradia e terra. (p. 352).

Referenciando-se na Constituinte Federal de 1988, o Brasil hoje é regido pela dimensão do direito universal, respaldado na concepção de Estado Democrático de Direito, este que, de acordo com Ingo W. Sarlet, Luiz G. Marinoni e Daniel Mitidiero (2017, p. 291), está ancorado nos “nos direitos sociais, na ordem econômica, na seguridade social e, ainda, na proteção do meio ambiente”. Esse modelo se exterioriza como uma organização política onde a soberania da vontade popular, o respeito pela dignidade da pessoa humana e a busca pela eficácia dos direitos e liberdades fundamentais são os alicerces da sociedade.

As políticas públicas, neste escopo, podem ser entendidas como ações derivadas de um processo de construção social, esse resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e organizações da sociedade civil, e que, de forma direta, formulam um conjunto de atividades que serão atribuídas ao Estado, provocando o direcionamento ou redirecionamento de investimentos e de intervenções administrativas numa realidade social (BONETTI, 1998; 2011).

Para essa interpretação parte-se da função social assumida pelo Estado brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, que o obriga a ser dirigente para com as normas constitucionalizadas, especialmente aquelas que versam sobre direitos fundamentais individuais e sociais. A Educação, enquanto direito social público subjetivo, torna-se instrumento para a organização política, principalmente por ser capaz de proporcionar a possibilidade de conhecer os princípios que

pautaram as lutas históricas do país, ou seja, conhecer e tornar-se capaz de analisar criticamente a configuração social do próprio Estado.

Como dever constitucional, o Estado deveria fornecer aos cidadãos, de forma independente de sexo, idade, classe social ou raça, uma ampla estrutura de proteção contra a possibilidade de tornarem-se vítimas de violência. Esse é um direito do qual nenhum indivíduo poderia ser legitimamente excluído, fundamento do próprio contrato social. (RAGGIO, Ana Zaiczuk; BLEY, Regina Bergamaschi, 2018, p. 254).

É compreensível que entre o dever a cumprir e seu cumprimento há um abismo de limitações, e é por isso que a própria Constituição atribui ao Ministério Público, dentre tantas outras demandas, a função de garantir que o Estado cumpra o que dele é entendido como de direito da sociedade.

Recorrendo à interpretação de *Política Educacional* nos trabalhos do teórico Stephen Ball (1993; 1994; 1998a; 2001), justifica-se a não limitação interpretativa à perspectiva única de qualquer forma de controle estatal, optando por esmiuçar o processo que antecede e procede a constituição das demandas legais do Estado para além de seu limite teórico.

As políticas, nas interpretações direcionadas por este autor, podem ser compreendidas como estratégias discursivas para produzir o/a estudante, o propósito da escolarização e o/a professor/a. Nessa dimensão, e questionando a relação entre as políticas e todo o ciclo que envolve sua existência, o autor defende que política pode ser reconhecida com o apoio de duas concepções pertinentes: “política como texto e política como discurso” (BALL, 1994, p. 2). Essa primeira conceituação se baseia na reflexão de que as políticas são representações codificadas de maneiras complexas, sendo seus textos carregados de uma pluralidade de possibilidades de leituras em razão, é claro, da igual pluralidade de leitores.

Os textos que compõem a estrutura política são produtos de múltiplas influências, e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociações dentro das estruturas do Estado e como parte do processo de formulação da própria política (MAINARDES, Jeferson, 2006, p. 53), por isso, qualquer estudo sobre a política deve levar em consideração a diversidade dos sujeitos que com ela interagem como, por exemplo, gestores/as, professores/as, etc.

A interpretação de política como discurso, para Ball (1994), a apresenta dentro das relações de poder que envolvem as dimensões sociais, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade no ato efetivo dessa política, no qual alguns discursos se preponderam sobre outros, assumindo assim o domínio de uma perspectiva dimensional. Partindo dessas definições, Stephen Ball é enfático em dizer que ambas interpretações são interligadas e que entender a política não deve se reduzir a interpretá-las de formas independentes, pois “[...] a política não é nem uma nem outra, e sim ambas: uma está implícita na outra” (BALL, 1994, p. 2), e essas devem ser base para se compreender a política como processos e resultados, e não um objeto dado.

Tais noções se mostram positivas para a investigação dos processos de regulação que operam no sentido de orientar as leituras dos textos políticos em certa direção, sem desconsiderar a possibilidade de escape que a textualidade faculta, pois, a complementação entre tais concepções resulta nos efeitos da política em suma.

[...] há uma distinção importante adicional a respeito de efeitos, uma distinção entre o que pode ser chamado de efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são mudanças na prática ou estrutura (que são evidentes em um lugar específico ou em todo o sistema como um todo); e os efeitos de segunda ordem são os impactos dessas mudanças nos padrões de acesso social e oportunidade e justiça social. (BALL, 1993, p. 16).

Utilizando-se dessa perspectiva de política como viabilizadora de mudanças, é possível correlacionar essas duas concepções com os seus efeitos, e assim buscar compreender a amplitude de uma política. Partindo dessas categorias de caminhos interpretativos, tais concepções ocupam o painel indicador do modo como a LDBEN foi analisada, a partir da Lei nº 10.639/2003 (e Lei nº 11.645/2008), direcionando a discussão sobre o seu papel de transformação social (efeito de segunda ordem) a partir da crítica acerca das facetas da política enquanto mecanismo semiótico sociocultural. Esse caminho teórico reflexivo se mostra pertinente por entender que Educação e Sociedade estão intimamente relacionadas e, também, que o propósito da Educação é contribuir, de forma direta, para efetivação de uma justiça social (MCARTHUR, Jan, 2019).

Partindo das interpretações de Ball (1994) para com os efeitos da política, e da definição por ele proposta sobre o observar as mudanças nos padrões de justiça social (segunda ordem), o desafio encontrado foi o de compreender *Justiça Social*, dentro da temática direcionada às relações étnico-raciais, sem deixar de lado a perspectiva crítica direcionada as políticas educacionais. Em entrevista realizada pelos pesquisadores Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (2009), Stephen Ball foi questionado sobre como ele, enquanto teórico da Educação, conceitua *Justiça Social*. Em resposta, o autor afirma que:

Suponho que eu iria preferir trabalhar com um conceito de poder, apesar de que a vantagem do conceito de justiça social é de que é um conceito inclusivo, que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça. Gosto da maneira como Nancy Fraser usa o conceito, enfatizando o que ela chama de “políticas de distribuição” e “políticas de reconhecimento”. O conceito básico que sustenta tudo é o conceito de poder. Assim, eu vejo a justiça social através da opressão de poder, vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 308). (grifo dos autores).

A amplitude conceitual apresentada pelo autor orienta para novas indagações sobre como interpretar justiça social a partir da dimensão educacional para as relações étnico-raciais no Brasil. Partindo dessa definição e acreditando que o pesquisador não deve permitir limitar-se a apenas um campo interpretativo, e que o conhecimento transita entre espaços de saberes diversos, é utilizada para essa escrita a definição de Petronilha Beatriz G. e Silva (2011) para *referências teóricas* com o propósito de justificar a visita às conceituações de *justiça social* na produção de dois intelectuais da Teoria Crítica que apresentam percepções distintas sobre tal conceito, pois para Silva (2011), as referências teóricas que adotamos para uma investigação científica têm a finalidade de orientar o/a pesquisador/a nas interpretações de “conceitos formulados a partir da consulta a autores e obras que oferecem princípios científicos e ideológicos, apoio teórico-metodológico consistente para perseguir os objetivos traçados para pesquisa” (SILVA, 2011, p. 77).

Com tal objetivo, propõe-se um olhar para as teorias de Nancy Fraser (2003; 2007) e Axel Honneth (2004; 2010) e a possibilidade de uso de suas compreensões

do conceito de *justiça social* para a interpretação da dimensão da Educação das Relações Étnico-raciais enquanto política educacional.

2.1.2 - Educação e Justiça Social

No que se refere aos espaços de discussão em que o tema *justiça social* está vinculada à Educação ofertada pelo Estado, e por ele regulada, temos no Brasil a realização das Conferências Nacionais de Educação (CONAE). Tais Conferências, derivadas de outras organizações políticas de escuta tomadas de decisões coletivas para a Educação nacional, representa na atualidade um espaço de construção de acordos entre diversos atores sociais que, em conjunto, apontam diferentes perspectivas para a organização da Educação e para a formulação do Plano Nacional de Educação.

Com a primeira edição no formato de CONAE realizada em 2010, o *Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade* trouxe para o ponto de discussão sobre políticas educacionais a aceitação do Estado como responsável pela garantia da justiça social como direito.

Um Estado democrático que tem como eixo a garantia da justiça social é aquele que reconhece o cidadão como sujeito de direitos, inserido em uma ordem política, econômica, social e cultural, colocando como norte da sua ação política a superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero. Em pleno século XXI, no momento em que a luta pelo direito à diferença se consolida nos mais diversos campos, não cabe mais a realização de políticas e práticas pautadas na noção de neutralidade estatal. (BRASIL, 2010, p. 126).

O debate centrado na interpretação a partir do reconhecimento estatal dos indivíduos como sujeitos de direito insere o reconhecimento das múltiplas formas de identidade como um dos caminhos para se repensar as desigualdades que se dialogam na sociedade atual. Para a Conferência de 2014, identificado no *Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos*, o foco centrou-se nas interpretações sobre o conceito de Direitos Humanos, expondo críticas sobre a necessidade de se reinterpretar os discursos sobre o referido termo,

identificando na laicidade um dos pontos cruciais para se garantir uma Educação crítica e democrática.

A concepção de direitos humanos, numa perspectiva emancipatória, se contrapõe à compreensão abstrata de humanidade ainda presente em muitos discursos, políticas e práticas de educação meramente regulatórios, que mantêm suposta neutralidade frente à luta pela inclusão social. (...). A garantia do direito à diversidade na política educacional e a efetivação da justiça social, da inclusão e dos direitos humanos implicam a superação de toda e qualquer prática de violência e discriminação, proselitismo e intolerância religiosa. Para tal, a educação nos seus níveis, etapas e modalidades deverá se pautar pelo princípio da laicidade, entendendo-o como um dos eixos estruturantes da educação pública e democrática. (BRASIL, 2014, p. 29).

Ao trabalhar com os textos derivados das Conferências é possível identificar como a interpretação dada a justiça social se estrutura junto ao discurso proferido no processo de descrição dos eixos de ação definidos. Enquanto nesses dois primeiros CONAE (2010 - 2014) a interpretação sobre Estado Democrático e justiça social aparecem de forma não centralizada e timidamente mencionada, na última edição (CONAE 2018) o termo justiça social ocupa destaque na redação do eixo que a ela compete. Intitulado de *Eixo V - Planos decenais, SNE e Educação e Diversidade: Democratização, Direitos Humanos, justiça social e inclusão*, nesse texto se discute de forma objetiva a abrangência, e potencialidades, direcionadas à justiça social como base central das demandas legais na Educação.

A justiça social tem o seu olhar aberto para a equidade e para a igualdade de direitos, a garantia de direitos básicos, dos direitos humanos, da solidariedade, das ações afirmativas. Ela é produto de uma democracia emancipatória que visa garantir as melhores condições de vida e sociais àquelas e àqueles que vivem em situação de desigualdade, discriminação e exclusão. O conceito sobre justiça social nos leva a compreender que a pobreza, a miséria, o racismo, a intolerância religiosa, a xenofobia, o sexismo, a LGBTfobia e todo e qualquer tipo de discriminação, preconceito, violência e intolerância devem ser entendidos como injustiças sociais e, conseqüentemente, devem ser enfrentadas no campo da justiça também face de atendimento às vítimas e incorporadas aos documentos institucionais que norteiam o currículo escolar, com enfoque em estudos sobre a concepção dos sujeitos sociais. (BRASIL, 2018, p. 106). (grifo dos autores).

Entendendo esses fragmentos de textos retirados de publicações oficiais como documentos primários para a interpretação das variantes que fundamentam os caminhos existentes entre o debate sobre um plano para a Educação, à nível nacional, com expectativas potenciais para uma educação de qualidade, e sua execução, o revisar desses textos orienta para um questionar sobre como pode ser compreendido o conceito de justiça social a partir da análise de políticas públicas educacionais. Isso porque, nesses textos base, o conceito de justiça social aparece vinculado tanto às demandas sociais de acesso a bens e serviços de qualidade, como ao reconhecimento identitário, cultural, étnico e de diversidade racial, exigindo uma ferramenta teórica que viabilize uma discussão centrada nas possibilidades de se interpretar justiça social a partir de tais dimensões.

Nas investigações acadêmicas atuais sobre o que se faz necessário para se realizar justiça a partir da dimensão social o livro *Redistribuição ou Reconhecimento? Uma controvérsia político-filosófica* (FRASER; HONNETH, 2003) ocupa destaque como uma das principais referências para aqueles que tentam marcar sua posição a respeito do que seria necessário atualmente para a efetivação da justiça social: *redistribuição e/ou reconhecimento*. Derivado de um período de debate público sobre as teorias envolvidas a tais conceitos, o livro está publicado em formato de réplicas e tréplicas de apontamentos, questionamentos e respostas realizadas por Nancy Fraser a Axel Honneth, e vice-versa, o que originou um texto reflexivo sobre a relação entre redistribuição e reconhecimento em políticas, o que dá nome a obra.

Discutindo sempre na relação sujeito-sociedade, tanto Fraser como Honneth convergem na concepção de reconhecimento como a base das reivindicações políticas na atualidade, estando essa demanda ocupando o lugar antes identificado como de reivindicações exclusivas por redistribuição de recursos econômicos. Assim sendo, para os autores, reconhecimento e redistribuição são vistos como parte de um caminho conceitual para se alcançar formas de justiça.

Todavia, há uma divergência operacional nos tipos interpretativos da relação entre tais definições: enquanto Fraser (2003) define reconhecimento e redistribuição como dimensões fundamentais da justiça, conectas e irreduzíveis uma a outra, Honneth (2003) considera o reconhecimento como o termo central de

análise, a partir do qual se expressam lutas políticas atuais, inclusive aquelas por redistribuição, uma articulada à outra.

Estando na interpretação do conceito de *Justiça Social* o objeto desse tópico, não será discutido aqui o caminho interpretativo que indica como se estrutura o debate sobre o reconhecimento e redistribuição proposto por esses autores. Diferente disso, a proposta é delimitar qual parte das teorias defendidas por tais investigadores é passível de diálogo para uma análise sobre justiça social no sentido da Educação e, a partir disso interpretar os dados expostos nessa investigação.

2.1.2.1 - Nancy Fraser e o conceito de distribuição-reconhecimento

Se utilizando da busca por identificar os males do nosso tempo e quais os possíveis remédios para isso, Nancy Fraser (2001) realiza um apanhado sobre o termo *injustiça*, esquematizando duas categorias que, segundo a autora, regem o mundo social contemporâneo: a injustiça cultural (ou simbólica) e a injustiça socioeconômica. Para essa autora a injustiça cultural “se radica nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação” (p. 232), e se executam como

dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana). (FRASER, 2001, p. 232). (grifo dos autores).

Na outra ponta, a injustiça socioeconômica, “que se radica na estrutura econômico-política da sociedade” (FRASER, 2001, p. 232), se concretiza na exploração do trabalho e a marginalização econômica que representam a limitação a trabalhos indesejáveis ou mal remunerados, resultando em negação a um padrão de vida materialmente adequado. Essas duas categorias de interpretação para injustiça possuem inter-relações entre si e, por isso, permitir compreender que o status econômica-social no qual os indivíduos se encontram irá indicar o seu poder de influência na cultura e como ele se relaciona com ela. O entrelaçamento entre

economia e cultura resulta num processo de subordinação cultural e econômica, que mantêm os sujeitos numa redoma de desigualdades e, para romper com tais amarras, seriam necessárias medidas focais pensadas a partir da especificidade do grupo que se analisa.

É nesse ponto que surge, no discurso de Fraser, o debate sobre os conceitos de *redistribuição* e *reconhecimento*. Para solucionar os problemas relacionados à injustiça cultural, a autora propõe uma reflexão sobre a possibilidade de mudança cultural ou simbólica, e o caminho para isso estaria no que ela define como *reconhecimento*. Esse conceito envolve tipos de mudanças na dimensão interpretativa sobre a cultura, através da “reavaliação positiva de identidades desrespeitadas e dos produtos culturais de grupos marginalizados. Poderia também envolver reconhecimento e valorização positiva da diversidade cultural”. (FRASER, 2001, p. 232). Para a injustiça econômica a solução estaria no conceito de *redistribuição*, o que, nas palavras da autora, “poderia envolver distribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, sujeitar investimentos à tomada de decisão democrática ou transformar outras estruturas econômicas básicas”. (*Idem*).

Seguindo o mesmo entendimento da inter-relação entre tais interpretações de injustiças, sua solução também não se dá de forma independente, pois, nem só a redistribuição e nem só o reconhecimento pode ser utilizado para enfrentar as injustiças atuais, principalmente no que se refere as minorias de direitos, essas identificadas pela autora como *coletividades bivalentes*, por estarem situadas tanto nas formas de injustiça econômica como cultural e, dessa maneira, “podem sofrer da má distribuição socioeconômica e da desconsideração cultural de forma que nenhuma dessas injustiças seja um efeito indireto da outra, mas ambas primárias e co-originais” (FRASER, 2001, p. 233).

O problema na utilização dessa interpretação centra-se no fato de que as duas definições de “remédios para injustiça”, figurados como a redistribuição (econômico) e reconhecimento (cultural) tendem a apresentar caminhos resolutivos distintos.

O resultado é que a política do reconhecimento e a política da redistribuição parecem ter com frequência objetivos mutuamente contraditórios. Enquanto a primeira tende a promover a diferenciação do grupo, a segunda tende a desestabilizá-la. Desse modo, os dois tipos de luta estão em tensão; um pode interferir no outro, ou mesmo agir contra o outro. Eis, então, um difícil dilema. Doravante vou chamá-lo dilema da redistribuição-reconhecimento. Pessoas sujeitas à injustiça cultural e à injustiça econômica necessitam de reconhecimento e redistribuição. Necessitam de ambos para reivindicar e negar sua especificidade. Como isso é possível? (FRASER, 2001, p. 233). (grifo dos autores).

Utilizando-se de sua definição de remédios “afirmativos e transformativos” para o dilema distribuição-reconhecimento, Fraser (2001) indica caminhos reflexivos para o problema das políticas voltadas para a justiça direcionadas às “coletividades bivalentes”, ainda que sem definir limitações de interpretação sobre ela. Para o momento não será esmiuçada a interpretação desses outros caminhos interpretativos, pois o foco aqui está na reflexão de justiça social e, pelo já exposto, se pode entender que, para a autora, as inquietações sobre o que ela traz como justiça social estão separadas em duas frentes de um mesmo lado da disputa: por uma perspectiva, a busca pela redistribuição que almeja uma distribuição mais igualitária dos recursos e bens e, por outro, as políticas de reconhecimento, tais como as inerentes às minorias étnicas, raciais, sexuais ou de gênero.

Partindo do dilema proposto por Fraser, mas com olhar direcionado à interpretação que dimensiona o conceito de reconhecimento como aporte central, recorre-se a definição de Honneth para se refletir sobre justiça social por meio dessa perspectiva.

2.1.2.2 - Axel Honneth e justiça social a partir da dimensão do reconhecimento

Como anunciado, Axel Honneth (2004) embasa seu discurso na interpretação do *reconhecimento* como base para se alcançar justiça social. Para o autor, a justiça pode ser lograda somente com a transição da ideia de *redistribuição* para a noção de *reconhecimento*, isso porque:

Enquanto o primeiro termo está vinculado com uma visão da justiça que busca estabelecer a igualdade social através da redistribuição dos bens que garantam a liberdade, o segundo termo define as condições de uma sociedade justa através do reconhecimento da dignidade individual de todos os indivíduos. (2004, p. 351-352). (grifo dos autores).

Na interpretação desse autor, a injustiça social ocorre quando não há uma ideia de reconhecimento legítimo dos sujeitos sociais, estando na relação entre esses sujeitos o processo de se reconhecer e, a partir de um reconhecimento mútuo, viabilizar o acesso à direitos inerentes enquanto parte de uma sociedade. Nesse sentido só é possível pensar em igualdade de tratamento, tanto de relações como de direitos, na medida em que as pessoas tenham oportunidades de formar sua identidade pessoal de forma positiva, a partir das relações interpessoais, essa que está pautada na qualidade das relações de reconhecimento social a elas disponível.

O reconhecer-se e o ser reconhecido são processos dialógicos e, ao passo em que essas se convergem na interpretação sobre a execução do direito individual, compreende-se que a efetivação da justiça social, nesse escopo, se efetiva somente quando os sujeitos têm suas particularidades reconhecidas e, a partir desse reconhecimento, seus direitos sociais assegurados como parte de uma política social conjunta. Ao interpretar as injustiças sociais a partir do conceito de reconhecimento, Honneth (2003) busca a construção de um modelo teórico que possa ser utilizado para justificar novas demandas dos movimentos sociais, visando a identificação de uma tendência real à emancipação a partir deles, ou seja, da relação dos sujeitos pertencentes a esses movimentos à ampliação das relações recíprocas de reconhecimento no seu interior. Para esse autor,

o quadro conceitual do reconhecimento é de importância central hoje, não porque ele expressa os objetivos de um novo tipo de movimento social, mas porque ele provou que é a ferramenta adequada para decifrar categoricamente as experiências de injustiça como um todo. (HONNETH, 2003b, p. 157).

O conjunto reflexivo que dá base a teoria do reconhecimento, de Honneth, é atravessado pelas questões relativas à justiça social, pois para esse teórico não existe a definição de justiça sem o conceito de reconhecimento, isso porque a

noção de reconhecimento, em seu discurso, tem a potencialidade de articular as esferas das relações privadas, dos direitos e da performance (HONNETH, 2003). O autor defende que a busca por reconhecimento por parte dos sujeitos sociais é intrínseca às relações humanas e, por mais que se alterem as formas históricas de reconhecimento e suas esferas, a necessidade de reconhecimento se traduz como universal, essencial e, portanto, inerente à integração social. Por esse motivo, interpretar política a partir do conceito de reconhecimento permite, na sociedade moderna ocidental, uma reflexão crítica sobre a própria noção de justiça.

Sem a experiência de que o outro indivíduo seja um próximo/semelhante, nós não estaríamos em condições de dotá-lo com valores morais que controlam ou restringem o nosso agir; portanto, primeiramente precisa ser consumado esse reconhecimento elementar, precisamos tomar parte (Anteilnehmen) do outro existencialmente, antes de podermos aprender a orientar-nos por normas do reconhecimento que nos intimam a determinadas formas de consideração ou de benevolência (HONNETH, 2008, p. 73).

Em sua interpretação, os conflitos por redistribuição só ocorrem quando a modificação da situação econômica ou a desigualdade material por eles problematizada é experienciada como injusta, razão pela qual se pode afirmar que lutas por redistribuição material são também lutas por reconhecimento (BRESSIANI, Nathalie, 2011). Para isso, reinterpreta-se conflitos sociais como lutas por reconhecimento não em razão de questões teórico-sociais, mas porque eles são desencadeados pelo sentimento de desrespeito que se segue da violação de expectativas bem fundadas de reconhecimento social (p. 335). Dessa forma, tanto as demandas por redistribuição material como as de reconhecimento cultural devem ser interpretadas como demandas por reconhecimento.

Ao interpretar as demandas originárias dos conflitos sociais na perspectiva do reconhecimento, Honneth não nega a importância das reivindicações por redistribuição no plano econômico, ao contrário, as ressignifica para um plano normativo, defendendo assim que o reconhecimento, como referência, não se embasa numa dimensão simplista de análise, com limitação interpretativa vinculado unicamente à cultural ou identidade, mas sim a um caráter moral que constitui, para ele, a gramática moral dos conflitos sociais.

A concessão de direitos sociais [...] é medida primeiramente de acordo com a ideia de proporcionar a todo membro de uma sociedade a medida de reconhecimento social que o torna um cidadão completo. Se, além disso, considerarmos que tal reconhecimento também contém a incorporação do cidadão no processo de cooperação social, a conclusão resultante é que programas de salvaguarda econômica mínima não são suficientes; antes, o Estado de bem-estar está então sujeito ao requerimento de que a todo indivíduo seja dada a chance de participar de maneira elementar no contexto cooperativo da sociedade dando sua própria contribuição. É apenas então [...] que todo indivíduo está numa posição de apreender seu “Eu” como um membro completo de uma sociedade (HONNETH, 2004, p. 302).

Em síntese, o autor defende que conflitos por reconhecimento, derivados/resultados de revisões de situações desrespeitosas vivenciadas por sujeitos sociais em seu cotidiano, são essenciais para o desenvolvimento moral da sociedade e dos sujeitos a ela vinculados. E esse processo de rever as relações, construído na relação social de maneira geral, “tem de conter todos os pressupostos intersubjetivos que hoje precisam estar preenchidos para que os sujeitos se possam saber protegidos nas condições de sua auto-realização” (HONNETH, 2003, p. 270). Dessa forma, o alcance da justiça a partir do reconhecimento – alicerçado no direito e na estima social – só poderia ser construída na interação social.

Retomando os textos referenciados da CONAE (2010; 2014; 2018) para a Educação e demanda por justiça social, identifica-se na exposição da teoria de Fraser (2000) e Honneth (2003) sobre suas concepções de justiça a partir da discussão sobre redistribuição e reconhecimento que, ainda que haja um desconforto teórico-interpretativo entre tais autores, ambos defendem a necessidade de que as relações de poder existentes na sociedade atual sejam pensadas a partir das interações sociais, devendo o sistema político, e por conseguinte o Estado, ser entendido como engrenagens não neutras e tampouco absolutamente autônomas, que devem ser questionadas, confrontadas e reinterpretadas, no intuito de transformar o sistema social de desigualdades vigente.

Dentro do aporte interpretativo elegido, seguimos para o cenário a ser estudado, partindo da identificação dos textos legais em vigência no Brasil, e no estado do Paraná, para a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais, bem

como o detalhamento do processo que deu origem ao instrumento de coleta dos dados juntos as Unidades Escolares paranaenses.

2.2 - A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO TEXTO LEGAL: MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA

Como mencionado no capítulo anterior, os reflexos da luta por reconhecimento e acesso aos direitos legítimos regida pelo Movimento Social Negro no Brasil se materializaram na política nacional com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), no ano de 2003. A potencialidade desse elo de diálogo entre sociedade e Estado se tornaram evidentes na forma de ações pontuais que desempenharam o papel de inserir na agenda política oficial as pautas que já vinham há muito tempo nos discursos dos movimentos sociais no país. Partindo dessa conexão entre movimento social, governo federal e textos legais, e tendo esse último com a resultante do diálogo entre os dois anteriores, retoma-se aqui a reflexão referente aos efeitos da política (efeitos de primeira e segunda ordem) na esfera social.

Compreendendo transformação social como um dos efeitos da política, especialmente no que se refere às mudanças na estrutura e na prática dentro da instituições à qual se destinam tais políticas (efeitos de primeira ordem) e o entendendo como decorrência de uma materialização das políticas que envolvem interesses sociais e lutas por mudança na esfera política representativa, no Quadro 3 estão os principais aparatos textuais que orientam uma nova configuração para a Educação brasileira ao responder à Educação das Relações Étnico-raciais como política educacional e, como processo de resposta as novas demandas que se formam a partir dessa política e suas contradições próprias, alteram currículos, materiais didáticos e paradidáticos, a prática docente, a gestão e todo um modelo de se interpretar as relações étnico-raciais nas unidades escolares do país.

Para tornar mais dinâmica a utilização das informações apresentadas no Quadro 3, informa-se que a primeira coluna possui conteúdo referente a legislação, como o ano de promulgação e a esfera administrativa que a redigiu. Na coluna

identificada como *Marco documental* está a nomenclatura da lei, bem como uma síntese da sua abrangência operacional.

QUADRO 3 - MARCOS LEGAIS/NORMATIVOS E/OU DE ORIENTAÇÃO DO TRABALHO COM/PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ, 2019.

Ano/ Abrangência	Marco Documental
1999 / Federal	- Parecer nº 014/1999: regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena; - Resolução nº 03/1999: Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas.
2001 / Federal	Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação
2003 /Federal	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 10.639/2003, insere o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares;
2004 / Federal	- Parecer nº CNE/CP 03/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; - Resolução CNE/CP nº 01/2004: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
2005/ Federal	I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial;
2005 / Estadual - Paraná	Cadernos Temáticos: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
2006 / Estadual - Paraná	- Deliberação CNE/CP nº 04/06: Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; - Instrução 017/2006 SUED/SEED, que especifica que a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana passa a ser obrigatória em todos os níveis e modalidades nos Estabelecimentos de Ensino da rede pública Estadual de Educação Básica; Cadernos Temáticos – Educando para as Relações Étnico-Raciais
2007/ Estadual - Paraná	Cadernos Temáticos: Educando para as Relações Étnico-Raciais II
2008 / Federal	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 11.645/2008, insere a obrigatoriedade do ensino regular das escolas, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares.
2009 / Federal	- 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; - Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola;
2010 / Federal	- Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial); - Resolução CNE/CEB nº 4/2010: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
2010 / Estadual - Paraná	- Resolução nº 3.399/2010, relacionada à composição das Equipes Multidisciplinares; - Instrução nº 010/2010: Equipes Multidisciplinares para tratar da Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.; - Orientação nº 002/2010, que orienta a composição das Equipes Multidisciplinares nos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual de Educação e nos NREs.

Continua...

...continuação.

Ano/ Abrangência	Marco Documental
2011 / Federal	- Parecer CNE/CEB nº 6/2011: Reexame do 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.
2012 / Federal	- Parecer CNE/CEB nº 16/2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; - Resolução CNE/CEB nº 8/2012: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; - Parecer CNE/CEB nº 13/2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; - Resolução CNE/CEB nº 5: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; - Resolução CNE/CP nº 1/2012: Define as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
2014 / Federal	Lei nº 13.005/2014: Plano Nacional de Educação – PNE
2015 / Federal	Parecer CNE/CEB nº 014/2015: Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

FONTE: Compilação do autor, 2019.

A listagem apresentada, composta por instrumentos legais e/ou orientadores de práticas e/ou ações que contemplem a diversidade étnica e racial como parte executiva para efetivação de justiça social, dão um panorama de como há, no emaranhado das políticas educacionais do país, um aporte legal sobre o que se deve fazer para a promoção de uma educação inclusiva no que se refere a pluralidade étnico-racial que compõe a sociedade brasileira. Contudo, a indagação que surge a partir do conhecimento desses aparatos é se apenas o texto da lei faz-se suficiente para a garantia de uma prática pedagógica e de gestão que contemple a valorização dessas diversidades.

A partir de estudos sobre a dimensão macro e microssocial como cenários de trânsito das políticas públicas, já em 1992, Stephen Ball em parceria com Richard Bowe e Anne Gold realizam estudos destinados à compreensão das políticas curriculares inserindo no campo de estudo sobre cenários políticos olhares outros para se interpretar como o encaminhamento político ocorre enquanto resultante de combinações entre processos administrativos, fatores condicionados ao momento histórico e jogos/manobras de poder, construindo uma interpretação sobre políticas curriculares para além da rigidez executiva a elas vinculadas.

Para esses autores, uma vez que a política é constituída por textos escritos, essa pode ser constantemente (re)contextualizada quando de sua relação com os sujeitos dela destinatária, à medida que pode ser modificada e produzir resultados

outros que não esperados no momento de feitura do texto original. Dessa forma, para Ball (2012), a política em si não tem condições de organizar a prática, pois ela contempla apenas o solidificar de demandas em forma de texto e/ou discurso, isso porque o “processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305), essa que tem seu estágio primeiro como texto e, assim como em uma peça de teatro, depende dos atores para interpretá-los e materializá-los como ação mensurável.

Considerando essas ações, bem como as articulações envolvendo todo o processo de execução da política, recorre-se à explanação de contextos interpretativos para tal, extraídos do que Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992) denominam de *Abordagem do Ciclo de Políticas* como possibilidade de caminho avaliativo direcionado às políticas educacionais. Para esses autores, a análise da trajetória de políticas ou programas educacionais pode ser fundamentada com base em cinco contextos dimensionais, que eles identificam como *Ciclo de Políticas*, e que são compostos pelo contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política.

Utilizando-se deste aporte teórico, Mainardes (2006) explana que a partir de uma dimensão pontual da amplitude e abrangência da política, principalmente no que se refere ao impacto dessa sobre grupos específicos e localizados, tais como gênero, raça, classe, necessidades especiais, entre outros (p. 57), a orientação mais indicada para o uso do Ciclo de Políticas em análises específicas seria a partir do recorte discursivo dos dois últimos contextos que o compõem, sendo eles o Contexto dos Resultados/Efeitos bem como no Contexto de Estratégia Política (MAINARDES, 2006), por estes possibilitarem uma análise crítica acerca da abrangência e atuação de uma política.

O autor defende que, na interpretação dos contextos do Ciclo de Políticas não há uma hierarquização entre estes, o que significa dizer que eles possuem inter-relação entre si e, conseqüentemente, entre suas interpretações, influenciando um ao outro, podendo ser/estarem “aninhados” uns dentro dos outros (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306), e dessa forma, podendo ser explorados de forma dialógica, no qual o contexto dos resultados/efeitos pode estar

relacionado ao contexto da prática, e o contexto das estratégias políticas pode ser explorado juntamente ao contexto de influência (MAINARDES; MARCONDES, 2009), por exemplo.

Como escolha para se pensar a relação entre o processo de feitura e prática da política educacional, no caso específico da Educação das Relações Étnico-raciais, o Ciclo de Políticas nessa escrita é entendido como suporte teórico, e não metodológico, partindo da interpretação de que o “ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, mas sim uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

A partir dessa escolha, e considerando a relação dialógica existente entre os Contextos de análise da política, o foco interpretativo apresentado na segunda parte do Capítulo 4 se utiliza dos Contextos da Prática e dos Efeitos/Resultados da política educacional. Ao adotar tais contextos interpretativos parte-se das dimensões nas quais as políticas se movem e os consensos e conflitos acontecem. Para as pesquisadoras Mônica de Rezende e Tatiana W. F. Baptista (2011), ao refletir sobre a totalidade desses contextos, é possível compreender que esses “não são tratados como etapas da política e não possuem entre si dimensão temporal ou sequencial, mas podem mesmo ser encontrados uns dentro dos outros”, localizando a “política como processos e consequências” (p. 276).

Dimensionado o aparato teórico que orientará a interpretação da política, bem como a delimitação do seu processo de articulação, é possível inserir a pesquisa traduzida neste texto também como consequência do processo que envolve a execução de uma legislação antirracista e de valorização da diversidade étnico-racial. Para compreender a relação entre a prática, oriunda do alcance do texto legal no lugar para aonde a legislação se destina, e os seus impactos junto à sociedade que, de alguma forma, a ela se vincula, a proposta a seguir é expor a trajetória que antecede a formulação do banco de dados que serve de fonte para as análises dessa investigação.

2.2.1 – Política Educacional e o papel do Ministério Público: a EREER no estado do Paraná

No capítulo anterior (subtítulo 1.2) estão expostas as ações do Estado do Paraná para com o cumprimento do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no que tange as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. De Seminários à formação de equipes de profissionais destinadas à auxiliar no trabalho sobre/com a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar, o Estado do Paraná se mantém em destaque no cumprimento do mínimo que se espera de uma entidade federativa para o efetivar da valorização da diversidade étnico-racial que o contempla, a considerar as ofertas oficiais propostas.

Como também pontuado, a ação dos movimentos sociais organizados, em especial do Movimento Negro do estado, teve papel fundamental na execução do que as legislações federais indicam, o que corroborou com a formação de grupos investigativos, em distintas partes do estado, bem como o reconhecimento de potencialidades e limites para a execução do que obriga a lei antirracista nos currículos das escolas públicas e privadas do estado.

Um dos resultantes da interação dos movimentos sociais e governo do Estado foi a formação do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Raciais no Paraná (FPEDER), em 2005, esse que, com vinculação a instituições diversas dentro do estado, assim como a sociedade civil e a outros fóruns, a nível nacional e, principalmente, à coordenação da SEPPIR, desenvolveu a capacidade de articular reivindicações que fazem valer os direitos garantidos por lei no que se refere a diversidade étnico-racial, a considerar que este se fundamenta como instância de articulação e definição de políticas públicas e de monitoramento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais.

A realização dos Encontros de Educadores Negros do Paraná, desde 2003, a realização dos Fóruns (FPEDER) desde 2005, e a Criação do Departamento da Diversidade, da Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos e da Equipe de História e Cultura Afro-brasileira e Africana - Departamento da Diversidade (DEDI), em 2007, junto a então Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) tornou o cenário da Educação no estado do Paraná uma espaço de possibilidades no que se refere a demandar direitos vinculados ao

reconhecimento das especificidades vinculadas a questão racial, ao menos em números quantitativos.

No processo de dez edições do FPEDER foram abordadas, de forma discursiva, a necessidade de efetivação do acompanhamento da efetivação do que a LDBEN indica para a Educação das Relações Étnico-raciais. Tais reivindicações demonstravam que a obrigatoriedade legal do tema ainda não tinha sido efetivada pelas instituições escolares e, quando se tinha indícios de práticas realizadas, essas centravam-se quase que exclusivamente nas ações de professoras e professores ligadas/os ao próprio processo de luta pela educação antirracista. Realidade essa representativa do que se passava também em escolas a nível nacional.

Paralelamente, no que se refere ao acompanhamento da efetividade, a nível de políticas públicas e de ações antirracista, o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) enquanto regulador das ações do Ministério Público Federal (MPF) e Estadual (MPE), cria o Grupo de Trabalho 4 (GT4) *Enfrentamento ao Racismo e respeito à diversidade étnico e cultural*, que teve como uma de suas atribuições fazer-se presente nas atividades anuais pontuadas pelos Ministérios Públicos, uma das vertentes da dimensão democrática que o Estado formatou a partir da Constituição de 1988, e que atribui a esta instituição pública papéis mais condizentes com sua propositura etimológica.

Para Maria Teresa A. Sadek (2006), é a partir das modificações advindas da Constituição Federal de 1988 para com os Ministérios Públicos (MP) que esta instituição passa a agir positivamente em áreas mais sociais, exercendo papel de proteção dos “interesses e direitos legalmente previstos” (p. 15), o que lhe deu o perfil de “instituição fundamental do sistema de Justiça, com função relevante no controle das demais instituições e na defesa da cidadania” (Idem). Dessa forma, ao tornar o MP corresponsável por políticas públicas e agente de inclusão social, nas palavras de Júlio Aurélio Vianna Lopes (2000), essa instituição passa a deter a finalidade de fiscalização da “efetividade das leis” promulgadas pelo Estado (p. 32), cabendo a ela verificar se uma legislação está sendo obedecida e, “em caso contrário, provocar (geralmente através do Poder Judiciário) os órgãos do Estado dotados da incumbência de obrigar seu cumprimento” (Idem).

A considerar as demandas expostas pelos fóruns estaduais, e a nível nacional, bem como as pressões dos movimentos sociais para com o acompanhamento do (des)cumprimento legal, especificamente no que tange à temática das relações étnico-raciais na Educação, o CNMP elaborou o Planejamento Estratégico Nacional (PEN), referente ao quadriênio 2011/2015, este que por meio da Comissão de Defesa dos Direitos Fundamentais cria um Guia de Atuação Ministerial chamado “O Ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação – Contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003”.

Ainda em 2014, como resposta as orientações direcionadas pelo Planejamento Estratégico Nacional, e em cumprimento às determinações dele orientadas, o Ministério Público do Paraná (MPPR) inicia um procedimento administrativo a fim de averiguar se/como as Unidades Escolares, da Educação Infantil ao Ensino Superior, públicas e privadas do estado do Paraná, estavam cumprindo o que preconiza a LDBEN para com a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER).

Se utilizando do Procedimento Administrativo MPPR nº 0046.14.000.922-9 instaurado pelo MPPR no ano de 2014, no tópico seguinte está apresentada a trajetória de construção do instrumento de pesquisa que deu origem aos dados analisados nesta investigação, partindo inicialmente de uma interpretação sobre o papel do Ministério Público no Brasil atual e, na sequência, expondo a construção do referido procedimento.

2.2.1.1 - Ministério Público e demandas educacionais

A Constituição Federal de 1988, além de trazer ao plano legal o Brasil como um Estado Democrático de Direito, é referência para avanço que o Ministério Público (MP) conheceu nas últimas décadas, bem como da cunhagem do papel deste na organização do Estado e na consolidação da democracia. O texto constitucional confere ao MP independência funcional, além de suas outras garantias e prerrogativas, atribuindo-lhe a função de atuar em defesa da sociedade, mesmo que em desfavor do Estado (SILVA, Elba Cristina Ferreira da, 2017, p. 24).

Recorrendo à alguns Artigos da lei maior do Estado brasileiro é possível se ter uma ideia da importância desse órgão para a concretização do acesso à direitos. Já no Artigo 127 é definido que “O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (BRASIL, 1988). No Artigo 129 estão elencadas as funções institucionais do MP e, numa listagem de nove itens, tem-se que cabe a esse órgão:

II – zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados nesta Constituição, promovendo as medidas necessárias à sua garantia; III – promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos. (BRASIL, 1988).

No campo da Educação, no texto que embasa a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), consta no Artigo 5º que “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo”, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, “entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo” (BRASIL, 1996).

A partir desses aparatos legais é possível interpretar que esse órgão, dentro da nova estrutura política nacional, está encarregado de funções e instrumentos que respondem a graves problemas emergentes da sociedade e da concepção de democracia contemporâneas. Nesse sentido, a destinação democrática definida para o Ministério Público o imbuí da atuação no sentido de dar resposta à sociedade em seus anseios, tarefa que não é imediata e nem de fácil assimilação social pela instituição, dada sua histórica trajetória de atuação ligada à defesa do Estado e não do cidadão.

Desde a nova configuração do papel do Ministério Público, a partir de 1988, ele passa a organizar-se em dois ramos funcionais principais: o da União (MPU) e o dos Estados (MPE). Duas são as diferenças existentes entre eles: a institucionalidade da justiça em questão – se federal ou estadual – e a temática, posto que os órgãos responsáveis pelas demandas de Trabalho e Militar são atribuições exclusivas do MPU, enquanto os MPEs trabalham com uma infinidade

de assuntos, com exceção dos dois citados anteriormente (RIBEIRO, Ludmila Mendonça L., 2017).

O Ministério Público dos Estados (MPE) corresponde às Unidades da Federação, sendo eles no total de 26 instituições, excluindo assim o Distrito Federal que possui delegação própria. Os membros que compõem os MPEs são identificados como promotores, quando exercem suas funções perante os juízes estaduais; ou procuradores, quando atuam na segunda instância perante um colégio de desembargadores, o que significa que, nessa instituição ser procurador ou promotor é uma diferenciação que ocorre de acordo com a etapa em que o profissional se encontra na carreira. Essa breve introdução sobre a funcionalidade operacional do Ministério Público no Brasil foi realizada nessa escrita para facilitar a interpretação sobre as informações que compõem esse tópico do texto, pois tratará diretamente sobre o Ministério Público, em específico o Ministério Público do Estado do Paraná (MPPR).

O MPPR segue um organograma funcional com quatro subdivisões setoriais, estas identificadas como Procuradoria Geral de Justiça, Coordenação do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Profissional (CEAF), Grupo de Atuação Especial de Combate ao Crime Organizado (Gaeco) e Centros de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça (CAOP).

O CAOP, departamento com atuação voltada às temáticas de garantia de direitos às minorias de acesso ao poder, tem sob supervisão dez sub-coordenações (Figura 1), estando sob sua atribuição levantar informações e produzir conhecimentos que sejam úteis para os órgãos de execução, busca-se também o intercâmbio de saberes e a consolidação de redes de atores que se dediquem à proteção dos direitos difusos, coletivos ou individuais indisponíveis relacionados à sua área de atuação, utilizando-se da experiência derivada desse processo para colaborar com a formulação do planejamento e a execução de programas estratégicos do próprio Ministério Público (MPPR, 2019).

FIGURA 1 - ORGANOGRAMA FUNCIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ (MPPR), 2019.



FONTE: Compilação dos autores a partir do sítio oficial: <http://www.mppr.mp.br/>, 2019.

A coordenação do CAOP de Proteção aos Direitos Humanos, quando da realização dessa investigação, estava sob responsabilidade do procurador de justiça Olympio de Sá Sotto Maior Neto, esse que desde 1999 atua em ações voltadas para a defesa dos Direitos Humanos, com reconhecido trabalho para a diminuição de desigualdades que assolam as minorias de direito no estado do Paraná.

Com a função de identificação e tratamento das demandas sociais relacionadas à defesa dos direitos humanos, atenção especial para as temáticas de igualdade de gênero; LGBT; igualdade étnico-racial; comunidades tradicionais; política agrária; população em situação de rua; verdade, memória e justiça; política assistencial; segurança alimentar; povos indígenas; migrantes, refugiados e apátridas; e combate à tortura (MPPR, 2019), a organização do CAOP de Proteção aos Direitos Humanos é composta por cinco núcleos, a saber: Núcleo de Proteção aos Direitos da população LGBT; Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (NUPIER); Núcleo de Proteção aos Direitos da População em Situação de Rua; Núcleo de Proteção aos Direitos aos Povos e Comunidades Tradicionais; e o Núcleo de Promoção da Igualdade de Gênero (NUPIGE). O CAOP de Proteção aos Direitos Humanos, em sua equipe executiva, conta ainda com uma Assistente

Social, uma Historiadora e um Historiador, Assessoria Jurídica, Secretaria e Estagiários, do Ensino Médio à Pós-graduação - cursos de Graduação em Direito; Graduação em Serviço Social; Graduação em História; Graduação em Ciências Sociais; Pós-Graduação em Direito.

A ação angariada pelo CNMP (Conselho Nacional do Ministério Público), que foi o suporte de origem no MPPR para com o procedimento do qual resulta os dados utilizados nesta pesquisa, pode ser interpretada como reflexo do Planejamento Estratégico Nacional (quadriênio 2011/2015), e da atuação da Comissão de Defesa dos Direitos Fundamentais, para a promoção de ações antirracistas¹⁷ e de acompanhamento das políticas já promulgadas para a valorização da diversidade étnico-racial e de combate ao racismo e formas de discriminação, bem como os reclames já recorrentes dos integrantes do Fórum Estadual Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial sobre o não cumprimento do que a Lei nº 10.639/2003 obriga, assim como as demandas do movimento social negro paranaense e de educadoras e educadores para o reconhecimento das contribuições da população negra para a história nacional.

O CAOP de Proteção aos Direitos Humanos ao tratar da área dos Direitos Constitucionais, através do Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (NUPIER), tem respaldo constitucional do Ministério Público de “zelar pelo efetivo respeito dos poderes públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados nesta Constituição, promovendo as medidas necessárias à sua garantia” (BRASIL, CF art. 129 II). Em 2014 esse órgão iniciou uma ação no sentido de interpelar o sistema de ensino do estado do Paraná de forma extrajudicial, identificado como Procedimento Administrativo MPPR nº 0046.14.000.922-9, com o intuito de averiguar o cumprimento da Lei federal nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, se respaldando para isso nas legislações derivadas das políticas educacionais de nível nacional e estadual (conforme Quadro 3).

Quando da abertura desse Procedimento, a demanda advinda do CNMP foi recebida pelo Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Direitos Constitucionais, sob a responsabilidade do Procurador de Justiça Marcos Bittencourt Fowler e, da então responsável pelo Núcleo de Promoção da Igualdade

¹⁷ Projeto nacional “Conhecer para Enfrentar”, informações disponíveis no sítio <<https://www.cnmp.mp.br/portal/projetos/263-racismo-conhecer-para-enfrentar>>.

Étnico-Racial (NUPIER), Promotora Pública Federal Mariana Seifert Bazzo, que iniciou os encaminhamentos no sentido de solicitar informações ao Conselho Estadual de Educação do Paraná sobre a realidade das escolas do estado no que tange a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Como parte desse procedimento foi enviado um questionário composto de 14 questões às Secretarias de Educação dos municípios do estado e outro, composto por 22 questões, à todas as unidades escolares públicas e particulares do estado do Paraná, esse intitulado *Acompanhamento da implementação da lei nº 10.639/03*. Esse último questionário apresentava tópicos indagativos sobre: Identificação da escola; Equipes Multidisciplinares ou Comissão de Diversidade; Inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; Formação e eventos; Material didático-pedagógico relativo à ERER e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Após todo o procedimento de envio dos questionários para as escolas, diálogo com as Secretarias de Educação municipais, e início da recepção dos informações angariadas pela pesquisa, o MPPR, através do CAOP de Proteção aos Direitos Humanos, contatou o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB/UFPR) para propor um convênio entre as instituições para o trato analítico dos dados arrolados. Essa ação teve seu início marcado por uma reunião realizada em 10 de dezembro de 2015¹⁸, com a proposta de ambos deliberaram sobre a celebração de um convênio entre as instituições de modo que a UFPR organizasse e analisasse os dados obtidos com os questionários já respondidos pelas escolas paranaenses. O convênio não foi formalizado por questões burocráticas, mas a proposta de ação foi mantida sem a celebração do referido instrumento legal.

Os dados, recepcionados pelo MPPR em formato digital (documentos digitalizados com respostas manuais), foram encaminhados à Universidade Federal do Paraná através de parceria firmada, entre ela e o MPPR, por meio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) em 2016. Esses dados, depois de mais de um ano de trabalho, foram transcritos, tabulados e disponibilizados para análise.

¹⁸ A notícia sobre a reunião realizada entre o NEAB e o NUPIER/MPPR pode ser acessada em: <<http://www.comunicacao.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=15445>>.

Com respostas sendo recebidas ainda no ano de 2017 pelo MPPR, o questionário teve uma adesão positiva no número de respostas, porém o mesmo não se observou na qualidade destas, a considerar a existência de informações incompletas, dados ilegíveis, não respostas, etc. Sendo o questionário enviado para todas as unidades escolares de Educação Básica, contemplando todas as modalidades e etapas/fases, a Tabela 3 traz uma síntese, em números, da quantidade de escolas participantes desse levantamento, por dependência administrativa¹⁹.

TABELA 3 – NÚMERO DE ESCOLAS PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO ACOMPANHAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003, EDIÇÃO 2014/2017.

Dependência Administrativa	Número de respondentes	Número de escolas ativas no ano de 2015	Porcentagem de resposta sobre as escolas ativas
Estadual	1.528	2.147	71,2%
Federal	0	32	0,0%
Municipal	1.841	5.069	36,3%
Privada (conveniada e não conveniada)	781	2.202	35,5%
TOTAL	4.150	9.450	43,9%

FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.14.000922-9 (2014). Compilação dos autores, 2019.

Não cabe aqui pormenorizar a problematização envolta à execução do processo, por isso, afirma-se que os dados arrolados nesses questionários, bem como os documentos²⁰ constantes no Procedimento Administrativo enviado aos municípios, contribuíram como fonte e aporte interpretativo para escolha metodológica da pesquisa, à medida que permitiu construir um painel histórico das ações desempenhadas pelas organizações civis, pelo movimento social e pelo

¹⁹ Para ter acesso ao relatório integral com os resultados analisados da pesquisa, acessar: <https://issuu.com/neabufpr1/docs/neab_relatorio_final>.

²⁰ Somadas ao Procedimento Administrativo do MPPR estavam as memórias do *I Seminário Estadual por uma Escola sem Racismo*, promovido pela APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, por meio de sua Secretaria de Gênero, Relações Étnico-Raciais e Direitos LGBT e do Coletivo Estadual de Combate ao Racismo, em conjunto com o Programa de Mestrado em Ensino da UNESPAR – Campus de Paranavaí; bem como a “Carta Negra do FPEDER-PR, resultado das discussões da audiência Pública – X Encontro de Toledo”, além de todo o histórico dos eventos desenvolvidos pela FPEDER-PR, que convergiram no procedimento em voga. Para ter acesso a todos os documentos, na íntegra, consultar SILVA, Elba Cristina Ferreira da. *A atuação do Ministério Público do Paraná para a efetivação de uma educação antirracista*. UFPR: Curitiba, 2017. (Dissertação de Mestrado).

Estado no que se refere à execução do indicado pela lei, bem como identificar quais escolas, a partir do espectro constituído com as informações colhidas pelo questionário, detêm requisitos básicos que podem ser interpretados como indicadores positivos para a dimensão valorativa da pluralidade étnico-racial.

Das informações disponibilizadas a partir desse questionário aplicado as escolas, quatro textos científicos foram produzidos, sendo três deles em formato de dissertações de mestrado de Instituições de Ensino Superior dentro do estado do Paraná. A primeira dessas produções foi construída sobre o uso parcial dos dados levantados pelo Processo Administrativo MPPR 0046.14.000922-9 (2014), de autoria de Celso José dos Santos (2015) sob o título *Equipes Multidisciplinares das Escolas Estaduais da Região Noroeste do Paraná: limites e potencialidades na aplicação da Lei 10.639/03*, que investigou organizações internas das escolas identificadas como Equipes Multidisciplinares, bem como as práticas pedagógicas efetivadas por essas equipes. Esse autor conclui, com base nos dados do questionário e revisão bibliográfica sobre o tema, que as Equipes Multidisciplinares atuam como instrumento para implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná, se utilizando para isso da definição de cinco pontos de potencialidade a elas direcionados (natureza formativa; potencial pedagógico; revelador do racismo institucional; reparadora; monitoramento).

No ano de 2017, redigida por Elba Cristina Ferreira da Silva, a dissertação *A atuação do Ministério Público do Paraná para a efetivação de uma Educação Antirracista* problematizou a ação do MPPR em prol de uma educação antirracista, tendo como recorte de análise as escolas respondentes do questionário do município de Pinhais/PR, região metropolitana de Curitiba, indagando as dimensões de ação do MPPR para com a temática dentro do estado. A dissertação apresenta, dentre outras considerações referente aos trabalhos do MPPR e à Secretaria de Educação do município investigado, que o questionário, como ferramenta de levantamento de dados sobre a ERER, foi um relevante instrumento que apresentou condições ao MPPR, ao sistema de ensino, ao Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná, ao Movimento Negro e aos/as pesquisadores/as da temática nas universidades, na construção de uma pauta de

atuação com a finalidade de fortalecer o trabalho das Equipes Multidisciplinares ou Comissões de Diversidade.

No ano seguinte, 2018, Liliana Cotinho de Assis defendeu a dissertação *Referentes político-normativos de cumprimento dos artigos 26-a e 79-b da lei de diretrizes e bases: uma pauta para a igualdade racial nas escolas* que, utilizando-se dos dados do Processo Administrativo MPPR 0046.14.000922-9 (2014) e de pesquisa de campo com escolas do município de Curitiba/PR, teve como objetivo construir referentes político-normativos com uso prático em escolas, sistemas educacionais, movimentos sociais e familiares na orientação para a execução de uma educação antirracista. Ao analisar o espaço escolar a partir das informações do questionário, e a pesquisa de campo, a autora concluiu que ainda há dificuldades quanto à aplicação dos conteúdos dos artigos 26-A e 79-B (LDBEN) nas escolas, ainda que em graus diferentes, fruto da ausência de um trabalho sistematizado e contínuo, da falta de formações especializadas e de subsídios para o monitoramento de ações que já existam.

Nesse mesmo ano, sob organização de pesquisadores do NEAB/UFPR, foi publicado o relatório *Educação das relações étnico-raciais nas escolas paranaenses: uma análise sobre o cumprimento da Lei nº. 10.639/2003 a partir do questionário aplicado pelo Ministério Público do Paraná às instituições escolares do Estado (2018)*²¹, que sintetiza análises globais sobre os principais dados angariados a partir das respostas disponibilizadas pelas escolas ao questionário enviado pelo MPPR no ano de 2014.

Considerando as informações já analisadas dessa primeira edição de execução do Processo Administrativo instaurado pelo MPPR, bem como a possibilidade de se aplicar um novo questionário no ano de 2018, o texto que segue propõe um repensar sobre a forma e o conteúdo do questionário *Acompanhamento da implementação da lei nº 10.639/03* executado no ano de 2014, bem como uma reformatação do perfil das questões referente às práticas pedagógicas e de gestão, defendendo a possibilidade de uso de ferramenta digital, na execução de uma nova

²¹ Para a análise desses dados, ver SILVA, Wilker Solidade da (org.). **Educação das relações étnico-raciais nas escolas paranaenses**: uma análise sobre o cumprimento da Lei 10.639/2003 a partir do questionário aplicado pelo Ministério Público do Paraná às instituições escolares do estado / Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná: - Curitiba: UFPR/NEAB, 2018. Disponível em: <https://issuu.com/neabufpr1/docs/neab_relatorio_final>.

pesquisa, para agilizar a relação entre os respondentes e as questões, tema a ser abordado mais adiante.

2.2.1.2 - Acompanhamento da prática escolar: a reformulação da proposta de monitoramento

Com as dificuldades enfrentadas pela equipe do NEAB/UFPR para tratar o extenso número de dados enviados pelas Unidades Escolares para o Ministério Público do Paraná (MPPR), bem como a complexidade que envolve a análise desses dados, o primeiro limitador de execução de acompanhamento da lei nº 10.639/2003 nas escolas se materializava: como operacionalizar o trato de uma gama extensa de dados a partir de um procedimento mecânico/analógico?

A revisão de alguns pontos e a inserção de tantos outros possibilitou a criação de um novo instrumento para a verificação do cumprimento do Artigo 26A da LDBEN junto as escolas, e relacionada a esse processo surge a investigação que se apresenta. Na intenção de tornar mais fluida, e menos confusa, a leitura dessa etapa que versa sobre a criação desse novo instrumento, optou-se por nomear os questionários. Assim sendo, o questionário aplicado pelo MPPR às escolas no ano de 2014 recebe neste texto o nome de *Questionário 1 – Acompanhamento* (Q1A), e o questionário aplicado às escolas no ano de 2018, de *Questionário 2 – Monitoramento* (Q2M).

Outras indagações se fizeram recorrentes no que se refere ao uso dos dados, levantando algumas reflexões sobre a abrangência do método utilizado pelo Q1A: o primeiro ponto se refere à como as perguntas que compõem esse questionário foram organizadas, bem como quais dimensões estas se propuseram verificar: Será que o formato das perguntas pôde captar toda a complexidade que envolve a prática docente/pedagógica no que tange à temática das relações étnico-raciais? As atividades pedagógicas mediadas pela escola podem ser interpretadas somente a partir de ações oficiais ou de práticas metódicas? O cargo/função dos respondentes dentro da organização escolar pode comprometer a dimensão geral das respostas? A utilização de perguntas abertas é o formato mais prático de obtenção de informações sobre a prática desempenhada na escola? A análise dos dados já coletados, bem como as indagações apresentadas, guiou a construção de um novo questionário.

A pretensão inicial desta pesquisa de doutoramento foi a de identificar as escolas respondentes do Q1A, Edição 2014, e, a partir das informações coletadas e interpretadas, diagnosticar quais escolas executam, de alguma forma, o proposto pelos artigos 26A e 79B da LDBEN. Com a identificação das escolas, seriam selecionadas as que apresentaram práticas traduzidas como de valorização da pluralidade étnico-racial e antirracista, afim de utilizá-las como laboratório de referência de práticas positivas para com a temática. O uso de entrevistas e a realização de grupos focais com a equipe de profissionais da educação que atuam nessas escolas tinham sido caminhos já considerados, mas a qualidade das informações que foram apresentadas pelas unidades respondentes, as dificuldades no manuseio dos dados disponibilizados pela pesquisa anterior, bem como o resultado das pesquisas de mestrado com algumas escolas que responderam o questionário da Edição de 2014, evidenciaram o quão inviável se traduzia tal possibilidade.

Com a revisão do Q1A, o desafio proposto foi o de construir um instrumento que pudesse ser utilizado para verificar como a LDBEN é efetivada no cotidiano escolar no que tangem aos artigos 26A e 79B, buscando possibilitar maior dinamismo ao processo de averiguação das informações de cada unidade participante. O caminho realizado para a construção desse instrumento foi a busca de produções científicas que tivessem como foco a Educação a partir das relações étnico-raciais, com definições direcionadas para sua prática no ambiente escolar.

Dentre as produções utilizadas, as que merecem destaque específico por se traduzirem como referenciais-guia são: o livro *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*, de Eliane Cavalleiro (2001); a publicação com o resultado de uma investigação de abrangência nacional publicada pelo título *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*, organizado por Nilma Lino Gomes no ano de 2012 e o relatório *Indicadores de Qualidade da Educação - Relações Raciais na Escola*, organizado por Denise Carreira, em parceria com o Ministério da Educação, UNICEF, Ação Educativa e da Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR), publicado no ano de 2013.

Como derivação desses trabalhos foram sintetizadas algumas informações que respondiam algumas inquietações do processo de construção do novo

instrumento para coleta de dados sobre a situação da Educação das Relações das Étnico-raciais (ERER) no ambiente escolar do Paraná. A escolha dessas informações se deu a partir das seguintes indagações: o que pode ser entendido práticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Quais indicadores podem ser utilizados para verificar se esse conceito está presente na escola? Os recortes de informação derivados das obras citadas podem ser conferidos no Quadro 4 e Quadro 5, respeitando a ordem das indagações apresentadas.

QUADRO 4 – CONCEITOS PARA A INTERPRETAÇÃO DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA PERSPECTIVA DE VALORIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E DE PRÁTICAS ESCOLARES ANTIRRACISTAS EM CAVALLEIRO (2001) E GOMES (2012).

Autora	Definição/Interpretação
Eliane Cavalleiro (2001)	1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
	2. Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
	3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas.
	4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos.
	5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
	6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
	7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
Nilma Lino Gomes e col. (2012b)	1. São ações por meio das quais todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores(as), precisam sentir-se valorizados e apoiados.
	2. Questionam relações baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual: são práticas de reconhecimento.
	3. Valorizam, divulgam e respeitam os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.
	4. Colocam em questão as formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando os traços físicos das pessoas negras, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana.
	5. Criam condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados porque seus antepassados foram explorados como escravos, tampouco sejam desencorajados de prosseguir estudos e estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.
	6. Realizam-se no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais.
	7. São esclarecedoras de equívocos à atuação do Movimento Negro e ao mito da democracia racial e ao racismo.

FONTE: Compilações dos autores a partir de Cavalleiro (2001) e Gomes (2012).

A utilização do Quadro 4, com as definições dadas por Cavalleiro (2001) e Gomes (2012), respondem à inquietação do pesquisador sobre como reconhecer a EREER junto às práticas pedagógicas e de gestão que permeiam as instituições escolares. A construção desse quadro foi necessária para se vislumbrar as engrenagens que devem orientar o olhar para a EREER como componente ativo no processo de redução das formas de desigualdade que habitam as relações humanas.

No caso específico dos apontamentos realizados por Gomes (2012), esses itens de definição são identificados pela autora tendo como referência o texto legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, esse instituído a partir da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e do Parecer CNE/CP 3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz G. e Silva, quando esta atuava junto à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, o que maximiza a importância deste como guia reflexivo para práticas educacionais antirracista e de valorização da diversidade étnico-racial.

Para Cavalleiro (2001) uma Educação voltada para as relações étnico-raciais se embasa no reconhecimento da diversidade como caminho para a igualdade de direitos, o que converge à (re)interpretação crítica sobre a história brasileira que corrobora na atuação de combate as formas de racismo. Para Gomes (2012) esse processo de reinterpretação da história brasileira deve ser efetivado a partir da valorização e do respeito às identidades negras e indígenas, o que exige também um diálogo com os movimentos sociais, esse que deve ser pautado na indagação crítica sobre as formas de preconceito e de racismo que ainda ocupam espaço na sociedade, tendo no envolvimento de diferentes disciplinas escolares um aliado para isso, pois, segundo a autora, apenas o conhecimento pode atuar na desconstrução de equívocos históricos.

Para Gomes (2012) a Educação das Relações Étnico-raciais, no sentido de realizar a transformação a partir da mudança das práticas no espaço escolar, somente se efetiva se cumpridos algumas recomendações operacionais que potencializam sua proposta. As orientações dessa pesquisadora podem ser sintetizadas como (GOMES, 2012, p. 29-32):

1. Realização de projetos, estudos e programas que se direcionem aos diferentes grupos sociais que formam a sociedade brasileira, em especial aos grupos indígenas e afro-brasileiros;
2. Disponibilização de material bibliográfico e didático sobre a diversidade étnico-racial;
3. Reconhecimento do campo da educação patrimonial para se compreender as relações que transitam na formação das identidades negras e indígenas;
4. Composição como parte ativa do texto do Projeto Político Pedagógico das escolas, mantendo o diálogo entre todas as disciplinas;
5. Reflexão crítica sobre práticas e conteúdos didáticos disponíveis na escola e adequação de cursos que possibilite a formação dos docentes para uma revisão crítica de suas práticas e de si como sujeito social;
6. Planejamento e promoção de práticas de valorização e respeito à história afro-brasileira, africana e indígena;
7. Envolvimento da Comunidade Escolar, Conselho Escolar e dos demais órgãos colegiados, na construção de encaminhamentos resolutivos para situações de racismo ou formas de preconceito que tenham como marcador o pertencimento étnico ou racial.

Refletindo sobre as inferências apresentadas pelas duas autoras, se torna possível entender também o que se pode definir como uma educação para as relações étnico-raciais e, em especial sobre o que pontua Gomes (2012), o que é necessário para se efetivar a Educação das Relações Étnico-raciais a partir dessa delimitação interpretativa. Com base nos sete pontos indicativos do que se exige para uma revisão na Educação escolar no que se refere as relações étnico-raciais é que foram construídos os critérios de interpretação para com os dados angariados do novo questionário aplicado às escolas e que dão base ao instrumento proposto.

Com referência ao texto de Carreira (2013) o Quadro 5 expõe algumas das informações que a autora identifica como *Indicadores De Qualidade* da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) na escola. Nessa escrita tais pontos serão interpretados como referência de análise de verificação para compreensão das dimensões por ela apresentados. Cabe mencionar que a numeração atribuída à sequência apresentada das dimensões no quadro equivale a mesma sequência do

texto original, este que possui outros pontos elencados como indicadores que não fazem parte dessa escrita por não estarem ligados diretamente ao que aqui se propõe, ainda que sejam reconhecidamente valorosos.

As informações do Quadro 5, refletidos e analisados em diálogo com os conceitos discutidos no Quadro 4, compõem a trilha interpretativa para a formação de indicadores de verificação para se reconhecer o cumprimento do que orienta a Lei nº 10.639/2003 e seus textos derivados.

QUADRO 5 – DIMENSÕES DE VERIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA A ERER.

Dimensões	Referência de análise para verificação
Dimensão 1 – Atitudes e relacionamentos	Construção positiva do pertencimento racial
	Quebra de silêncio e mudança de olhares para desnaturalizar o racismo
	Intervenção imediata contra xingamentos, piadas e apelidos discriminatórios
	Reconhecimento do corpo e da estética (beleza) negra
	Valorização das meninas e mulheres negras
Dimensão 2 – Currículos e proposta político- pedagógica	Conhecimento de leis e documentos oficiais sobre educação e relações raciais
	Organização do projeto político-pedagógico (PPP)
	Garantia de espaço para planejamento coletivo
	Inserção e abordagem de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira
Dimensão 3 – Recursos didático- pedagógicos	A sala de aula como lugar estratégico para uma educação antirracista
	Existência de recursos didático-pedagógicos na escola
	Usos dos recursos didático-pedagógicos na comunidade escolar
	Organização e circulação dos recursos na escola
Dimensão 5 – A atuação dos(das) profissionais de educação	Manutenção e ampliação do acervo de recursos
	Reconhecimento dos/as profissionais que atuam em diferentes espaços da escola
	Consciência da própria identidade étnico-racial
	Investimento no educador(a) pesquisador(a)
	Enfrentamento da discriminação entre profissionais de educação
Dimensão 6 – Gestão democrática	Fortalecimento do trabalho coletivo
	Melhoria das condições de trabalho e de formação
	Fortalecimento da relação com a família
Dimensão 7 – Para além da escola	A democratização da informação na escola e na comunidade
	Democratização das instâncias de participação e da tomada de decisão
	Aprofundamento da relação com a comunidade
Dimensão 7 – Para além da escola	Fortalecimento da escola como parte da rede de proteção
	Divulgação de equipamentos e políticas públicas para a comunidade

FONTE: Compilações dos autores a partir da publicação *Indicadores de Qualidade da Educação - Relações Raciais na Escola* (CARREIRA, 2013).

Relacionando as definições apresentadas no Quadro 4 e no Quadro 5, e aplicando-as aos indícios de realidade trazidos pelas informações do Q1A respondido pelas escolas no ano de 2014, foi delineada a construção de um novo instrumento (questionário) para verificar como se realizam, nas escolas, práticas focadas nas relações étnico-raciais. É importante citar também a utilização, além das referências já apresentadas, das orientações e dados disponibilizados pelo Censo Escolar, levantamentos de dados estatísticos da Educação brasileira realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e que, por ser realizado em colaboração de todas as instituições públicas e privadas com oferta de Educação Infantil, Fundamental e Médio no país, se utilizam de nomenclaturas já reconhecidas pelas equipes das Unidades Escolares e, por isso, foram cooptadas para a elaboração do instrumento.

Iniciado em 2017, considerando as etapas de produção de um novo questionário, os testes de validação necessários, a seleção de plataforma que suportasse um manuseio de grande escala, o diálogo com o Ministério Público do Estado do Paraná (MPPR), com a Secretaria da Educação e do Esporte (SEED/PR), bem como toda a morosidade no processo de aplicação do questionário às escolas do estado do Paraná, a coleta de dados só foi efetivamente concluída em janeiro de 2019, com o retorno dos questionários respondidos pelas Unidades Escolares.

Contando com a organização estabelecida pela SEED/PR para com as comunicações entre esta, os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e as Unidades Escolares, em tese, todas as escolas foram consideradas no processo de envio, via correio eletrônico, do questionário, independentemente de sua localização, dependência administrativa, etapa ou modalidade de ensino ofertado. Em posse dos dados, optou-se por realizar a categorização das Unidades Escolares respondentes, estabelecendo análises categorizadas por dependência administrativa para que, devido ao grande número de informações recebidas, se tornasse possível o trabalho com as informações em tempo hábil, bem como fosse viável a identificação das respostas específicas das escolas de dependência administrativa estadual, que são foco desta pesquisa.

Alguns dados dão um painel geral das escolas paranaenses ativas no que se refere ao número de estabelecimentos, as matrículas e a identificação por

raça/cor de seus estudantes. Esses dados serão apresentados para se conhecer o perfil das unidades respondentes e, analisados, identificar a existência de influência entre perfis específicos e a resultante da participação destes na investigação.

2.2.1.3 - A Educação Básica ofertada no estado do Paraná

Para situar a leitura no espaço ao qual se realiza a materialização da pesquisa, se faz importante a apresentação de algumas informações numéricas. No que se refere as Unidades Escolares que ofertam as etapas e modalidades que compreendem a Educação Básica, o estado conta com um total de 9.449 escolas (Tabela 4), estando 54,49% destas sob dependência administrativa dos 399 municípios paranaenses.

TABELA 4 - NÚMERO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICAS ATIVAS, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, NO ESTADO DO PARANÁ, 2018.

Dependência Administrativa	Total de Escolas (unidades)	Porcentagem (%)
Estadual	2.142	22,67%
Federal	31	0,33%
Municipal	5.149	54,49%
Privada	2.127	22,51%
TOTAL	9.449	100%

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2018.

As matrículas apresentam um número total de 2.601.677 estudantes e, destas, 41,2% estão nas escolas de dependência administrativa estadual, conforme Tabela 5. Considerando as especificidades metodológicas entre as duas formas de levantamento censitário, mas optando por realizar uma reflexão comparativa entre os dados do Censo Escolar e Censo Demográfico, se relacionarmos o número total de matrículas com a população estimada do estado, que é de 11.089.062 de habitantes, de acordo com estimativa do IBGE (2015), temos que 23,46% da população recenseada está na escola cumprindo o papel de estudante.

TABELA 5 - NÚMERO DE MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E COR/RAÇA NO ESTADO DO PARANÁ, 2018.

Raça/Cor	Dependência Administrativa				Total	
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Valor Absoluto	Porcentagem (%)
Não declarada	8.487	235.708	198.740	136.067	579.002	22,25
Branca	9.655	602.017	654.217	274.938	1.540.827	59,22
Preta	291	13.481	12.930	3.356	30.058	1,16
Parda	2.216	211.344	186.977	31.467	432.004	16,60
Amarela	131	3.700	4.408	3.820	12.059	0,46
Indígena	16	6.046	1.497	168	7.727	0,30
TOTAL	20.796	1.072.296	1.058.769	449.816	2.601.677	100,00

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2018.

Com específico olhar para a pluralidade racial, e partindo também do valor referente aos 28,26% da população autodeclarada negra no estado do Paraná (Tabela 1), temos que as matrículas estão compostas, levando em consideração apenas os registros declarados de raça/cor, por um total de 17,76% de estudantes negros e negras, estando na categoria “parda” sua maior representação, com 16,60% (Tabela 5). Do total de matrículas, as escolas municipais e estaduais concentram o maior número e, dentro do universo geral, as escolas privadas são as que detêm o menor número de matrículas de alunos pretos e pardos, com equivalência no número de matrículas declaradas para esta dependência administrativa.

Partindo desse apanhado sobre a Educação no estado do Paraná, no próximo tópico estão apresentados os caminhos trilhados para a edição de 2018 do questionário para monitoramento das práticas pedagógicas e de gestão para a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como a relação dos dados já coletados com o desenrolar da pesquisa.

2.2.2 – A aplicação do Questionário 2 de Monitoramento (Q2M) e a materialização da pesquisa

A partir de uma reunião realizada em dezembro de 2017²² entre o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB/UFPR) e o Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico-Racial do Ministério Público do Estado do Paraná (NUPIER/MPPR) para apresentação dos dados analisados da Edição 2014 do questionário (Q1A) derivado do Processo Administrativo MPPR-0046.14.000922-9, o NEAB/UFPR, já dentro da proposta de projeto de pesquisa de doutorado que se materializa neste texto, apresenta uma nova roupagem para o questionário a ser enviado às escolas paranaenses. Se utilizando das informações enviadas pelas escolas na Edição de 2014 do questionário, bem como das pesquisas nacionais sobre a efetivação da Lei nº 10.639/2003, foi sugerido um outro formato de coletar dados das Unidade Escolares²³, via plataforma digital, com preenchimento integral das informações via rede mundial de computadores e com uma reformulação das questões que compõem o questionário.

Utilizando-se dos encaminhamentos apontados pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Plano Nacional para a DCNERER), esse que se apresenta através de seis eixos estratégicos (Quadro 6), foi possível, a partir do recorte sobre o Eixo 5 desse Plano, a delimitação do percurso para a pesquisa no que se refere a construção do seu instrumento.

²² As informações sobre a reunião realizada entre o NUPIER/MPPR e o NEAB/UFPR estão publicadas no *sítio*: <<http://www.direito.mppr.mp.br/2018/01/19905,37/NUPIER-e-NEAB-UFPR-desenvolvem-questionario-eletronico-destinado-a-implementacao-da-lei-10639-2003.html>>.

²³ Como escolha conceitual, durante o texto a palavra Unidades Escolares se referirá as Escolas de Educação Básica, incluindo todas etapas e modalidades por essas ofertadas.

QUADRO 6 – EIXOS ESTRATÉGICOS DO PLANO NACIONAL PARA A DCNERER.

EIXO	METAS
Eixo 1 – Fortalecimento do marco legal para uma política de Estado	1.1 - Incorporação dos conteúdos previstos nas DCN para ERER no Plano Nacional de Educação (2001-2011) e na construção do futuro PNE (2012-2022); 1.2 - Regulamentação da Lei n. 10.639/03 nas unidades federadas.
Eixo 2 – Política de formação inicial e continuada para profissionais de educação e gestores(as)	2.1 - Criação pelo MEC e pelos sistemas de ensino de Programas de Formação Continuada de Professores, Gestores e Profissionais da Educação com base nas DCN para ERER; 2.2 - Inclusão no Sistema Nacional de Formação de Professores, sob a coordenação da CAPES, das DCN para a ERER e do Artigo 26 A da LDB; 2.3 - Inclusão como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores o cumprimento da 9.394/1996 (LDB) alterada pela 10.639/2003 com base no Parecer 03/2004 e Resolução 01/2004 CNE /MEC; (...); 2.5 – Inclusão de disciplinas e atividades curriculares dos cursos de Ensino Superior que foram autorizados antes da LDB alterada nos conteúdos,(...), (conforme o expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004);
Eixo 3 – Política de material didático e paradidático	3.1 - Avaliação dos conteúdos (imagens, textos e mídias diversas) dos livros didáticos e paradidáticos inscritos nos Programas do Livro do MEC, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 3.2 - Fomento à produção de materiais didáticos e paradidáticos por professores(as), educadores(as), organizações do movimento social negro, ONGs, entre outros que atendam ao disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e às especificidades regionais para a temática. 3.3 - Produção e distribuição regional de materiais que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Étnico-Raciais.
Eixo 4 – Gestão democrática e mecanismos de participação e controle social	4.1 - Criação do Fórum Nacional de Educação e Diversidade Étnico-Racial como instância de controle social e proposição de políticas. 4.2 - Criação de Comissão Nacional de acompanhamento da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (...)
Eixo 5 – Avaliação e monitoramento	5.1 - Avaliação e monitoramento da institucionalização da Lei 10.639/2003 no MEC e nos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal. 5.2 - Avaliação e acompanhamento do impacto dos critérios e indicadores estabelecidos sobre a valorização e o desenvolvimento da diversidade étnico-racial na política de formação inicial e continuada e na atuação dos professores das redes públicas e privadas. 5.3 - Definição de indicadores de equidade racial para o conjunto dos 40 programas do PDE. 5.4 - Avaliação diagnóstica sobre a abrangência e a qualidade da implementação da Lei 10.639/2003 na educação básica. 5.5 - Contextualização socioeconômica, racial e de gênero dos resultados das avaliações de desempenho e fluxo escolar, incluindo indicadores que venham a fortalecer a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Eixo 6 – Condições institucionais	6.1 Financiamento; o da execução orçamentária e controle social 6.2 Mobilização e comunicação; 6.3 Recursos humanos;

FONTE: Compilações dos autores a partir do Plano Nacional para a DCNERER, disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/10098-diretrizes-curriculares>.

Tendo como base tal proposta, e considerando as informações já delimitadas (Quadro 4 e Quadro 5), a construção do monitoramento priorizou a

definição de fontes e indicadores para o estabelecimento de linhas de referência sobre a execução da LDBEN (artigos 26A e 79B) pelas escolas em atividade no estado do Paraná. Foi adotada, nesse encaminhamento, que interpretar essas linhas de referência executiva deve ir para além do olhar sobre a escola de forma isolada, isso porque

Uma política de avaliação e monitoramento do processo de institucionalização da lei deve considerar as iniciativas ou ações realizadas pelos estados e municípios, de forma sistematizada, levando em conta a identificação de procedimentos pedagógicos e metodologias de ensino que considerem a diversidade étnico-racial como princípio orientador da prática docente. (BRASIL, 2008, p. 39). (grifo dos autores).

Identificando e limitando os pontos da pesquisa, a considerar os meandros que envolvem o trabalho investigativo com unidades escolares, foi escolhido um roteiro que orientasse a construção do produto final dessa pesquisa. Os objetivos para tal produção se definem como: 1 - Elaborar um instrumento de consulta às Unidades Escolares, Secretarias Municipais e Secretaria Estadual de ensino sobre a execução do que preconiza as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no estado do Paraná, visando gerar uma linha de referência para as ações de monitoramento do que preconizam essas leis, e para conhecer a relação entre as Unidades Escolares do estado do Paraná e o tema das relações étnico-raciais na Educação; 2 - Construir uma análise qualitativa a partir do uso de indicadores quantitativos de verificação da institucionalização das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 a partir das práticas escolares informadas. Tendo delimitado tais caminhos, apresenta-se o caminho percorrido para tanto.

2.2.2.1 - Aplicação do questionário às escolas: dos procedimentos administrativos aos dados da pesquisa

Com a primeira reunião de trabalho realizada em 18 de dezembro de 2017, e uma agenda mensal de encontros por todo o ano de 2018 para se discutir, junto ao MPPR, o formato e as questões que comporiam o instrumento proposto, bem como o auxílio de doutorandas em educação, pedagogas e professores de diferentes áreas para realização do pré-teste em escolas da rede estadual e

municipal de ensino no município de Curitiba/PR, foi criado o novo questionário para continuidade do proposto pelo Processo Administrativo (PA) MPPR-0046.14.000922-9 de 2014, que passa a compor o PA MPPR-0046.18.126014-5 e recebe o título de *Monitoramento da aplicabilidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere à temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003), nas Unidades Escolares do estado do Paraná*, nessa escrita identificado como Q2M. Vale frisar que a edição deste questionário (Q2M) foi construída com duas partes distintas, sendo uma destinada para as Secretarias de Educação e a outra, que é utilizada e apresentada nesta pesquisa, para as Unidades Escolares.

Em reunião com a SEED/PR, com representantes da equipe da Coordenação da Educação das Relações Étnico-Raciais e Escolar Quilombola (SEED/DEDI/CERERQ) e participação, além do NUPIER/MPPR e do NEAB/UFPR, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Paraná (APP-Sindicato), realizada em agosto de 2018, para apresentação do Q2M e acordo de um cronograma de execução do monitoramento junto às escolas, ficou estabelecida uma previsão de início das atividades de aplicação do questionário no início do mês de outubro de 2018, após a apreciação do questionário por parte da SEED/PR e da APP-Sindicato.

Nesse período, com importantes apontamentos sobre adequações pertinentes no questionário, a SEED/PR, por meio da Coordenação da Educação das Relações Étnico-Raciais e Escolar Quilombola (CERERQ), fez a devolutiva do questionário e, após realizadas as modificações possíveis solicitadas, foi fechado o cronograma com o prazo para as Unidades Escolares e Secretarias de Educação acessarem a plataforma e responderem ao Q2M. No intervalo entre a execução do cronograma e o contato com todas as Unidades Escolares, foi realizada uma videoconferência, que contou com o representante do NEAB na investigação (o autor desta tese), o NUPIER e a SEED/PR, envolvendo todos os Núcleos Regionais de Educação do estado do Paraná com o objetivo de informar e instruir na participação da pesquisa.

Para formalizar a entrega do Q2M, o NUPIER/MPPR emitiu um Ofício²⁴ informando sobre a necessidade de participação integral das Unidades Escolares no monitoramento, ofício esse encaminhado para a SEED/PR que, com a redação de comunicado interno (memorando) próprio, encaminhou orientação para as escolas do estado, utilizando-se, para isso, das redes de gestão para alcançar as Unidades de todas as dependências administrativas, essas representadas pelos Núcleos Regionais de Educação (NREs).

Vale citar que a gestão educacional do Estado do Paraná, figurada pela SEED/PR, tem um controle descentralizado de suas Unidades Escolares, essas que estão ligadas diretamente aos NREs. Esses Núcleos são a herança, no que se refere a sua organização geográfica, do período de governo militar que se instaurou no Brasil entre os anos de 1964 e 1985, através da criação de Inspetorias Regionais de Ensino. Sob o discurso de descentralização e autonomia, as Inspetorias foram transformadas nos Núcleos Regionais de Educação, oficializados pelo Decreto nº 2.161, em 09 de dezembro de 1983, no Governo de José Richa, publicado no Diário Oficial do Estado em 12 de dezembro de 1983, e hoje orientam e organizam o funcionamento das Unidades Escolares através de 32 NREs que cobrem os 399 municípios do estado.

O acompanhamento das respostas ao questionário, em plataforma na rede mundial de computadores, foi realizado diariamente e atualizado em planilha compartilhada com o NUPIER/MPPR e a SEED/PR. Ficou a cargo dos NREs contatarem as Secretarias de Educação dos municípios que compõem a sua área geográfica de gestão, assim como as Unidades Escolares.

Durante o período de resposta foram ativados canais de diálogo entre os/as respondentes e as pessoas responsáveis pela elaboração do questionário de monitoramento (Q2M). Os canais foram: número telefônicos institucionais do NUPIER/MPPR, do NEAB/UFPR e uma linha de telefone móvel privada adquirida exclusivamente para essa finalidade, com disponibilidade de uso de aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones* (*WhatsApp*) e uma conta de correio eletrônico (*e-mail*). Tais canais foram utilizados,

²⁴ O ofício enviado pelo NUPIER/MPPR apresentava a pesquisa, indicava a plataforma para acesso ao questionário e direcionava para acesso a um manual específico para auxiliar no processo de preenchimento do monitoramento.

ora para sanar dúvidas sobre detalhes técnicos do preenchimento da plataforma, para justificar o porquê da pesquisa, ora para dialogar sobre quais ações eram passíveis de interpretação para com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Como acompanhamento diário, foi possível observar quais NREs estavam, ou não, participando do preenchimento do monitoramento. Ao final do prazo estabelecido para a conclusão do uso da plataforma (23 de novembro de 2018), foi observado que havia um NRE que não tinha aberto sequer um questionário, a considerar sua atuação de gestão sobre 10 municípios que circundam o município sede, bem como 113 escolas estaduais ativas distribuídas por esses 11 municípios.

A SEED/PR foi contatada e descobriu-se que esse NRE não havia recebido o informe sobre o início do preenchimento do questionário de monitoramento. Em acordo com o MPPR, o prazo para finalização do preenchimento foi dilatado para o dia 23 de dezembro de 2018, para que esse NRE, bem como as Unidades Escolares e Secretarias que ainda não tivesse concluído sua resposta, pudessem acessar e finalizar o questionário. Esse foi a primeira alteração de prazo. O segundo prazo dilatado foi demanda específica das Unidades escolares.

Como o questionário solicitava anexação de documentos, e sendo o encerramento do período letivo a época de maior demanda administrativa nas escolas, esse prazo não poderia ser cumprido, segundo justificativas enviadas por diretoras e diretores das Unidades Escolares para solicitar a alteração, mais uma vez, no prazo de resposta. A solicitação foi acatada e o questionário ficou aberto para resposta até o dia 23 de janeiro de 2019. Assim sendo, o período de preenchimento do questionário de monitoramento, que inicialmente fora de 30 dias, foi de 80 dias e englobou os meses de outubro de 2018 a janeiro de 2019.

Para apresentar uma síntese geral da utilização da plataforma, bem como alguns apontamentos preliminares sobre o Monitoramento, serão adotadas duas formas distintas de se referir às/aos participantes da pesquisa: *acessos* e *respondentes*. O primeiro termo se refere aos questionários que foram iniciados, mas, por algum motivo, foram ou não concluídos. Os acessos englobam todos os dados, dos questionários completos e dos não completos, e por isso nem todas as informações contidas nessa identificação comporão as análises apresentadas nessa publicação. O termo *respondentes* se refere aos questionários finalizados na

plataforma, ou seja, aqueles que comporão integralmente os dados de análise, salvo em caso de escolhas metodológicas específicas.

A síntese geral das informações sobre as Unidades Escolares e Secretarias respondentes no último prazo estabelecido trouxe o valor de 7.207 acessos para o questionário de Monitoramento. Desse número, 990 acessos informaram ser de alguma Secretaria de Educação e 6.203 de Unidades Escolares (escolas). A considerar que o estado do Paraná é composto por 399 municípios, e desses apenas 379 acessaram e responderam ao menos um questionário completo, o número de acessos para esse perfil se apresentou muito além do número de possíveis respondentes, o que exigiu uma revisão das informações prestadas, bem como o trabalho de análise caso a caso. Como não serão trabalhadas as informações das Secretarias nessa escrita, a discussão será unicamente sobre as respostas enviadas pelas Unidades Escolares.

A plataforma utilizada para manuseio dos dados permite verificar se a unidade que iniciou o questionário respondeu integralmente, ou não, todos os itens que o compõem. Realizando o manuseio dos dados sobre as Unidades Escolares com o auxílio de *software* de tipo científico para pesquisas em Ciências Humanas, foi possível trabalhar com um número considerável de respostas, conforme exposto na Tabela 6.

TABELA 6 - TABULAÇÃO CRUZADA ENTRE DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E SITUAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NO QUESTIONÁRIO DE MONITORAMENTO 2018 (Q2M), 2018.

Dependência Administrativa da Unidade Escolar	Situação da Participação		Total
	participado e completo	participado, mas não concluído	
Estadual	1.728	1.285	3.013
Federal	6	4	10
Municipal	1.171	411	1.582
Privada	478	267	745
TOTAL	3.383	2.820	6.203

FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

Do número de 6.203 acessos, somente 3.383 responderam completamente ao questionário, o que equivale a 64,2% desse valor. Do número de acessos com

participação completa, 51,1% são de escolas estaduais e 34,6% de escolas municipais, seguidos de 14,1% de escolas privadas e 0,2% de escolas federais.

Todos esses valores estão expostos com base apenas na análise geral das informações, sem um detalhamento sobre as respostas e nem sobre a qualidade dessas respostas. Ao manusear os dados, foi possível identificar alguns equívocos em seu preenchimento, tanto no que se refere ao local de identificação do sujeito respondente e da Unidade Escolar como na dependência administrativa à qual a Unidade Escolar se integra.

Com essa observação, foi proposta então uma conferência manual caso a caso, pois, como o responder a alguns itens é um procedimento com difícil controle do seu formato (utilização de acentos, caixa alta nas letras, símbolos e/ou números, etc.), é mais complexa a utilização do *software* para tal correção. Como o foco da pesquisa são as Unidades Escolares de dependência administrativa estadual, tais unidades foram tomadas como ponto de partida para a correção, permitindo-se alterar a informação “Dependência Administrativa” no banco de dados a partir do cruzamento de outras informações sobre a Unidade Respondente (identificação do responsável pela resposta, localização da Unidade, *e-mail* institucional e Projeto Político-Pedagógico anexado).

Todos os dados derivados de equívocos ou erros de preenchimento foram trabalhados e, contatando as Unidades Escolares, solicitado que as mesmas efetivassem um reenvio das informações prestadas. Casos duplicados, ou com identificação errônea/incompleta/incoerente das Unidades Escolares, foram desconsiderados na análise.

Ao fim da conferência das 3.383 unidades com situação de participação completo, tem-se o número de unidades respondentes a ser considerados na Tabela 7. Por ter sido produzida para compor a versão final para análise, essa tabela também possui os dados referentes ainda às Unidades Escolares ativas no estado do Paraná, bem como a porcentagem de respostas para cada uma das dependências administrativas, em relação a estas unidades.

TABELA 7 - PORCENTAGEM DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE MONITORAMENTO 2018 (Q2M) A PARTIR DAS ESCOLAS ATIVAS NO ESTADO DO PARANÁ, 2018.

Dependência Administrativa	Escolas Ativas no Estado do Paraná (ano 2018)	Escolas Respondentes	Porcentagem de respostas
Estadual	2.142	1.659	77,45%
Federal	31	4	12,90%
Municipal	5.149	1.145	22,23%
Privada	2.127	506	23,78%
TOTAL	9.449	3.314	35,07%

FONTE: Procedimento Administrativo MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

As escolas de dependência administrativa estadual seguem como as Unidades Escolares com o maior número de respondentes, ocupando 77,45% do total de respostas ao questionário, e é sobre essas unidades que as análises estão apresentadas nas próximas páginas.

Após o trato dos dados das Unidades Escolares de Dependência Administrativa estadual, *corpus* da investigação, é pretensão de trabalhos futuros a retomada da análise sobre os dados do Q2M enviados pelas Unidades Escolares das demais dependências administrativas (Federal, Municipal e Privada) e das Secretarias de Educação dos municípios, com o intuito de angariar fundamentos sobre a participação estatal nos encaminhamentos de efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Artigos 26A e 79B).

Por agora, já contando com as escolhas teórico-conceituais para a interpretação dos dados, no capítulo que segue está detalhado o questionário aplicado às Unidades Escolares na Edição 2018 (Q2M) do monitoramento da aplicabilidade do que preconiza o Artigo 26A e 79 da LDBEN nas Unidades Escolares Estaduais (de dependência administrativa do Estado do Paraná), assim como os indicadores construídos para se interpretar tais informações.

CAPÍTULO 3 – MONITORAMENTO DE PRÁTICAS ESCOLARES DIRECIONADAS: A ESTRATÉGIA DE PESQUISA E OS FATORES DE ANÁLISE

Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana [...] a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores de pele, tipos de cabelo, formato de olho, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, superioridade e inferioridade. (MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino, 2006, p. 178).

A proposta deste capítulo é apresentar uma ideia de indicador que responda a verificação do exercício de uma prática escolar direcionadas à educação para as relações étnico-raciais. Para fundamentar a escolha do produto final dessa pesquisa, está exposto aqui a importância de indicadores na interpretação de dados educacionais como uma medida usada para permitir a operacionalização de um conceito abstrato (JANNUZZI, 2002, p. 2) ou de uma demanda de interesse pragmático, no qual a resultante, como indicador educacional de verificação, se traduza como uma “modelização” da realidade sobre a qual se pretende refletir.

Vale lembrar que o Questionário 2 de Monitoramento (Q2M), enquanto instrumento de pesquisa, foi disponibilizado via plataforma digital para todas as Unidades Escolares do estado do Paraná, sendo essas públicas e/ou privadas. Tais Unidades receberam informações instrutivas sobre a importância do fornecimento dos dados com a mediação da SEED/PR, com base nas orientações normativas do Estado para com a temática da EREER, e um ofício anexado do Ministério Público do Estado do Paraná (MPPR) detalhando a funcionalidade do questionário, bem como os propósitos de sua aplicação. Com o foco da investigação centrada na relação das práticas pedagógicas e de gestão para com o executar de uma política educacional estabelecida, os dados selecionados para esta escrita se referem ao total de 1.659 Unidades Escolares respondentes sob dependência administrativa do Estado do Paraná (escolas estaduais).

Para delinear sobre a interpretação das informações resultantes do uso do instrumento a escrita do capítulo se organiza em três partes: a primeira com a

compreensão do que se caracteriza como *identidades*, a partir de uma ótica centrada na perspectiva educacional, derivada dos Estudos Culturais; na sequência está apresentada a composição por conteúdo do Q2M, se utilizando para isso das investigações já realizadas sobre a EREER e os caminhos interpretativos sobre a mesma para a criação de indicadores, e no último tópico está exposto quais os procedimentos que permitiram a escolha/seleção dos cinco fatores que serviram de base para a interpretação das práticas informadas pelas Unidades Escolares de dependência administrativa do Estado do Paraná, através dos indicadores de verificação.

3.1 – EDUCAÇÃO ESCOLAR E IDENTIDADE: A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS ESCOLARES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Para uma reflexão sobre a relação existente entre a Educação Escolar e a constante mutação à que estão sujeitas as identidades sociais, faz-se necessário rememorar como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) está interpretada nessa escrita. Seguindo a fundamentação de Michael Apple (2000), tal legislação, como parte de políticas em Educação, é pensada nessa escrita como política cultural, essa que, na visão do autor, se deriva de uma luta para definir a realidade social e interpretar as aspirações e necessidades básicas das pessoas, e por isso deve ser analisada tendo-se em conta fatores como: objetivos econômicos e valores; visão tanto de família, quanto de raça, gênero e relações de classe; política cultural; diferença e identidade.

Nesse sentido, e situando o olhar na Educação Básica do Brasil, é possível afirmar que, de maneira geral, esta segue reproduzindo padrões da colonialidade em sua estrutura organizacional curricular à medida que o eurocentrismo se mantém como referência hegemônica de conhecimento. A colonialidade do Ser, e conseqüentemente do Saber, se mantém engendradas nas práticas cotidianas, e se mostra ainda naturalizada nas concepções estéticas sobre sujeitos, práticas, costumes e formas de se interpretar a vida social.

Essa herança colonial é pensada como o silenciar/ocultar da concepção de um estatuto humano para indígenas e africanos da diáspora na história da modernidade colonial, ação essa que, para Katherine Walsh (2006), ainda hoje

mantém e constrói “problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica” (p. 22).

Essa categorização de sujeitos a partir da interpretação desses como inferiores se instaurou como uma lente sólida utilizada para rotular os sujeitos sociais e suas relações. No que se refere ao continente americano, e em específico a América Latina, isso se constituiu como página da História política, quando o dito Novo Mundo se converte em:

principal espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo, como a primeira id-entidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistador e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional das relações de dominação que a conquista exigia. (QUIJANO, 2005, p. 117).

A identidade dos sujeitos que não se enquadrasse no adotado como *superior* era entendido como *diferentes* e, conseqüentemente, assumia seu lugar nos degraus mais baixos de uma escada social estabelecida. Desde o século XVI a população negra da diáspora, e sua descendente afro-brasileira, assim como os diversos povos indígenas, foi “agraciada” com estigmas sociais que, sem a possibilidade de desfazer-se deste, como um regalo de pouco agrado, os carregam até o século XXI. Tais estigmas são reforçados, ressignificados e readotados também através de práticas escolares acríicas.

Quando se confrontou as estruturas epistêmicas do racismo junto a Educação através da Lei nº 10.639/2003, outras formas de olhar à identidade se fizeram possíveis para os sujeitos sociais que representam mais de 50,1% da população brasileira (IBGE, 2012). A identidade negra se tornou pauta dos discursos legais que ajustaram a execução de uma lei antirracista para a Educação nacional, ocupando espaço nas falas governamentais, nos textos oficiais e movendo, a seu tempo, as engrenagens das percepções estéticas do país.

Essa identidade, interpretada como uma construção social, de vertente histórica, cultural e plural (GOMES, 2005), viu-se retomada e ressignificada

positivamente, graças ao trabalho dos Movimentos Sociais Negros que, entre outras lutas, criam estratégias para o enfrentamento das desigualdades raciais no país. O ambiente escolar, muitas vezes cenário de produção, e reprodução, de formas de discriminação, contribuindo com a perpetuação de desigualdades, tornou-se o objeto de reivindicação por parte do Movimento Negro, que passou a exigir do Estado leis que instituíssem ações educativas específicas sobre esse termo, promotoras da democracia, igualdade e de reconhecimento e valorização das identidades negras para a constituição da história brasileira.

Em 2009 foi lançado o *Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, como documento orientador das mudanças para o currículo nacional a partir do estabelecimento de metas de base. Este documento traz em seu texto o termo *identidade* em 15 momentos de sua redação, estando todos estes relacionados aos termos *reconhecimento* e *valorização* de sujeitos sociais. A escolha da relação dessas palavras referenciadas, no que tange às políticas para a Educação das Relações Étnico-raciais, está vinculado ao começo da mudança social que se centra no reconhecer-se como parte de uma história em que seus iguais são conhecidos como agentes de transformações positivas.

Esse Plano, derivado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), tem como proposta central situar na escola uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais que compõem a pluralidade social no Brasil, relações essas que efetive mudanças comportamentais para a estruturação de uma sociedade mais democrática e plural.

O Parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, sistemas de reparações, de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nessa perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial. Assim, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos terão a oportunidade de interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 11).

As legislações antirracistas e de valorização da diversidade étnico-racial, sistematizadas no Capítulo 2 (Quadro 3), representam uma importante conquista, uma vez que inserem nos currículos de formação docente, e conseqüentemente em sua prática, reflexões sobre o importante papel da escola, tanto para a identidade das/dos estudantes, como para a transformação ou manutenção das realidades sociais à que estão inseridos.

Antes de seguir com a reflexão sobre como o trabalho com a identidade de estudantes dialoga com o propósito de uma educação para as relações étnico-raciais, apresentamos dois termos que se fazem presentes na escrita deste texto e que, por vezes, podem passar despercebidos na leitura, tirando assim o papel articulador destes para com o propósito da escrita. O termo *Educação das Relações Étnico-raciais*, apresentado nesse texto pela sigla *ERER*, e a *educação para as relações étnico-raciais*, sem abreviação e em letra minúscula, tem um diferencial que vai para além do uso das preposições “das” e “para”.

O primeiro citado está presente em todos os documentos produzidos pelo governo do Estado do Paraná que tenham como foco central o Currículo Oficial a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Artigo 26A e 79B da Lei nº 9.394/1996) e se reflete na forma de obrigatoriedade nas práticas pedagógicas e de gestão das escolas públicas e privadas em atividade no estado. Como política, a *Educação das Relações Étnico-raciais* é produto das investidas de movimentos sociais negros para com a Educação ofertada no país e sua interpretação, como derivada epistêmica, pode ser realizada com base nos referenciais discursivos fundamentadas no Capítulo 2 (Quadro 4 e Quadro 5), com

recorte especial às definições apresentadas pelas autoras Eliane Cavalleiro (2001), Nilma L. Gomes (2012b) e Denise Carreira (2013).

A *educação para as relações étnico-raciais* se entende como sendo as práticas, atividades, ações, que têm como foco a promoção de um diálogo inclusivo entre sujeitos de diferentes pertencas étnicas, raciais, culturais e de crença, etc., podendo essas estarem presentes em forma de texto no currículo escolar, assim como ser parte de práticas que valorizem a diversidade e o convívio saudável entre sujeitos com pertença étnico-racial distintas . A educação, nessa perspectiva, pode ser interpretada a partir do que Petronilha Beatriz G. e Silva define como *enegrecer*. Para essa autora, “Enegrecer é a face a face em que negro e branco se espelham, se comunicam, sem deixar de ser o que cada um é” (SILVA, 2011, p. 101), ao passo que reconhecem em si, e na relação com o outro, potencialidades transformadoras do ser. É nessa dimensão que a educação para as relações étnico-raciais se justifica.

Como prática, essa é uma derivada do exercício da EREER, quando se tem o recorte do espaço pedagógico escolar, mas também podem ser os reflexos de uma transformação social que confronta as formas de colonialidade que ainda insistem em habitar nosso cotidiano social, enquanto naturalizador de práticas compartilhadas, como aponta Michel de Certeau (1994).

Neste escopo, uma investigação que pretende conhecer desafios e possibilidades para se efetivar a EREER requer uma visão crítica sobre a relação existencial entre *identidade e diferença*, bem como o papel desempenhado pela Educação diante de tal relação, isso porque se deriva dessa a produção das desigualdades na sociedade e as leituras negativas sobre sujeitos interpretados como social/político/cultural/religioso/capaz/etc. diferentes. Dessa forma, ser capaz de ver para além do limite das estruturas normalizadoras de identidades, e seu vínculo com as relações de poder que o alimentam, é um dos desafios da investigação.

O pesquisador Tomaz Tadeu da Silva afirma que a diferença, como conceito, tem sua gênese geracional fundada na mesma dimensão da formação da identidade, isso porque “a diversidade é resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença” (SILVA, 2007, p. 101), e o processo de construção da identidade é forjado obrigatoriamente frente à diferença.

Nesse cenário, as relações étnico-raciais não podem ser interpretadas como um “tema transversal” no processo discursivo sobre desigualdades sociais: ela precisa ocupar o centro das reflexões sobre a produção de conhecimento, as relações de poder e formação da identidade

Stuart Hall propõe uma reflexão sobre a formação da identidade, situando uma análise a partir da constituição dos sujeitos como parte de um constructo social, instaurando nas relações humanas, no coletivo, as bases da formação de sua identidade enquanto parte de um todo. Para esse autor a identidade é “definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em torno de um “eu” coerente” (HALL, 2006, p. 12). Para esse autor, a identidade é parte do movimento de poderes, e de representações, que circundam os sujeitos sociais.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. (HALL, 2006, p. 21). (grifo dos autores).

Dessa forma, nas palavras de Stuart Hall, a(s) identidade(s), enquanto parte de relações de interesses políticos, podem refletir os interesses dos que possuem o “poder” sobre as estruturas sociais de dominação, podendo “interpelar” ou “representar” determinados sujeitos sociais conforme sua vontade de manutenção do controle desse poder. Sobre isso Tomaz Tadeu da Silva propõe uma reflexão a partir da relação entre conhecimento e poder, no qual um é interpretado como uma parte fundamental da constituição do outro.

Na análise do autor, o governar somente se efetiva a partir do saber, pois, na perspectiva governamental, “se é conhecível, se é calculável, é também governável” (SILVA, 2002, p. 191). Raciocínio esse que se estende às searas educativas, nas quais o “currículo está envolvido na produção de sujeitos particulares” (p. 192) e, como já nos alertou Pereira (1996), na produção de uma “realidade a-histórica” (p. 217).

Tomaz Tadeu da Silva chama atenção ainda para o que ele define como *Teoria do Currículo* (SILVA, 2002, p. 193), estando ela relacionada ao engajamento

inevitável em construir caminhos possíveis para atuação do Estado e sua ação reguladora enquanto que as relações de poder que mantém tal relação, se estendem à medida que aumenta sua pretensão de ocultar precisamente seus aspectos de regulação.

O poder está inscrito no currículo através das decisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui e exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais – isto é precisamente o poder. (SILVA, 2002, p. 197). (grifo dos autores).

O currículo, nessa interpretação, pode ser utilizado pelo Estado para manejar estrutura, transformando-as ou conservando-as, ao passo que interpõe uma ideia de Educação igual para todos e todas. Contudo, é válido adentrar um pouco mais na teoria desse autor pois, ainda nessa direção, ele alerta que o conceito de *currículo* não se define unicamente a partir de conteúdos curriculares, mas também por sua (re)produção operativa nos discursos e nas práticas educativas que se efetivam no espaço escolar.

Dizer isso implica ver mais adiante, reconhecendo o caráter histórico e político que constitui o currículo, porque ainda que a produção do conhecimento seja fruto das relações de poder, estando no cerne dessas relações seu construir e reconstruir, ao agir sobre o currículo pode-se desviá-lo, retratá-lo, subvertê-lo, contestá-los. Dessa forma, ser capaz de identificar as relações de poder que o permeiam constitui, assim, uma ação fundamentalmente política (SILVA, 2002, p. 194).

Com tal interpretação é possível criticizar os modos de organização da escola, seus discursos e ações pedagógicas, e assumir como esses podem (re)produzir as relações de poder de maneira a manter estruturas de subordinação ou rompê-las, porque é na escola o espaço institucional onde os sujeitos, no início de sua vida social como parte de um todo institucionalizado, irão receber as referências sobre as formas de representação de seu corpo, sobretudo em seu disciplinamento, informando-o e coagindo-o em prol a uma normatização para um

determinado papel social (a partir de modelos de gênero, etnia, raça, cultura, etc.) com vistas a responder a um modelo de excelência pré-estabelecido pelo imaginário social.

Para Tomaz Tadeu da Silva essas identidades sociais produzem regimes de representação que funcionam de modo a reproduzir e produzir conhecimentos que os sustentem e, nesse sentido, as representações sociais instauradas são reguladas tendo como referência sistemas discursivos constituídos por relações de poder que lhes garantem credibilidade, um caráter de verdade, de maneira que a linguagem (a considerar o papel do discurso no processo de efetivação dessas referências) assume papel central na legitimação das representações ao mediar significados socialmente produzidos (2002, p. 199).

É nesse ponto que entra o importante papel da Educação das Relações Étnico-raciais, para atuar contra as amarras da exclusão, essas que historicamente fundamentam representações naturalizadas, como efeito da colonialidade do poder, saber e do ser (QUIJANO, 2005), que atuam na manutenção de desigualdades, à medida que forja uma ideia de superioridade para tudo que se relaciona a sujeitos brancos (cultura, conhecimento, estética, etc.), diminuindo, marginalizando e excluindo qualquer possibilidade afirmativa das identidades não brancas.

A Educação das Relações Étnico-raciais exige um diálogo, de igual para igual, entre todas as formas de saber, de interpretar e de ser na sociedade, instaurando o paradigma da dúvida sobre todas as certezas postas pelas formas eurocêntricas de interpretar o mundo e tudo que o ocupa. A partir dela, e das políticas educacionais que a antecedem e sucedem, essa visão de mundo ocupa lugar no discurso pedagógico e, numa direção de efetivação de justiça social a partir das dimensões de reconhecimento (FRASER; HONNETH, 2003), possibilita o surgimento de identidades que sejam reconhecidas, e se reconheçam, como fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Mas, a considerar as legislações vigentes para tal, como mensurar se esse “novo” modelo de se olhar para a Educação se efetiva no espaço escolar a partir das práticas pedagógicas e de gestão escolar? Quais são os questionamentos que podem guiar uma compreensão de como as identidades estão sendo trabalhadas no espaço escolar na perspectiva de uma educação para as relações étnico-

raciais? Com essas indagações, e sem a pretensão de esgotar as possibilidades de respostas para tal, seguimos para uma explanação sobre quais perguntas compuseram o Q2M e, com detalhamento especificado em forma de eixos interpretativos, a dimensão possível para sua utilização como forma de fiscalizar a execução do que preconiza o Artigo 26 da LDBEN nas escolas paranaenses.

3.2 – O INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS SOBRE PRÁTICAS ESCOLARES: DOS GRUPOS DE ANÁLISE ÀS DIMENSÕES INTERPRETATIVAS

Com base no proposto até esse momento da escrita no que se refere à Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) como política de transformação, foram elaborados questionamentos que permitem uma mirada de como se contempla o preconizado pela LDBEN para a valorização da diversidade étnico-racial no cotidiano pedagógico.

Como padronização do perfil das/os respondentes, foi solicitado que apenas os diretores e diretoras das Unidades Escolares respondessem ao questionário, decisão essa tomada por se entender que o papel desempenhado pela Direção de uma escola permite que esta tenha uma visão do todo escolar e, ainda que em níveis distintos de exatidão, possa ter um panorama das práticas pedagógicas que ocupam as salas de aula.

Para além da sala de aula, a direção como figuração direta da administração escolar, é a principal materialidade da dimensão política do cotidiano escolar (mediação dos interesses de estudantes, professores, profissionais, pais de alunos e comunidade), cultural (reconhecimento dos valores, crenças e tradições locais), pedagógica (estratégias de ensino-aprendizagem e de mediação de conhecimento) e econômica (utilização de recursos materiais) (SANDER, Benno, 2007).

Tais características, nas palavras Sander (2007), referem-se a uma interpretação do que ele define como o *Paradigma multidimensional*. Nessa teoria, o autor estabelece que a Educação e a administração escolar são realidades globais, multidimensionais, cujas as esferas políticas, econômicas, culturais e pedagógicas estão dialeticamente articuladas entre si, e, historicamente

constituídas, cabendo a esta manter um diálogo nivelado entre tais esferas para promover uma educação de qualidade.

Na perspectiva estabelecida por Sander (2007, p. 92-93), “no sistema educacional existem preocupações teleológicas, substantivas e ideológicas, de natureza cultural e política, ao lado de preocupações instrumentais ou técnicas, de caráter pedagógico e econômico”. Essa complexidade, centrada pelo autor na ideia de Paradigma multidimensional, se baseia na premissa de que todas as ações/práticas executadas no espaço escolar tem uma finalidade determinada, uma teleologia, uma intencionalidade direcionada, um fim específico.

Nesse caminho, compreende-se que o papel da direção da escola (diretor/a) consiste em mediar os recursos materiais e imateriais a disposição da escola a partir de diretrizes democráticas que devem pautar sua atuação, no sentido de alcançar propósitos pedagógicos e, também, práticas de ensino-aprendizagem que correspondam às demandas da comunidade escolar pelo direito a educação que consideram o conjunto de crenças, valores e princípios culturais que temperam as complexas relações entre a escola, seus sujeitos e a comunidade em seu entorno (CONCEICAO, Sergio Henrique; LEMOS, Hirlana Freitas de, 2019, p. 124).

Nas escolas de Dependência Administrativa do Estado do Paraná (Escolas Estaduais), *locus* da pesquisa, tal cargo é assumido por profissionais da Educação através de eleições promovidas dentro da Unidade Escolar, com organização especificada em legislação própria SEED/PR, que ao estipular os critérios para o cargo, define que para a candidatura os profissionais devem, obrigatoriamente:

Art. IV - ter participado de curso de gestão escolar específico em formação continuada, oferecido pela SEED, ou em parceria com outras Instituições formadoras ou do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, na linha de estudo de Gestão Escolar, ou de curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Strictu Sensu*, com ênfase em Gestão Escolar, comprovado mediante Diploma reconhecido pelo Ministério de Educação - MEC. (PARANÁ, 2016).

Tal formação é exigida como garantia do que o Estado defende como ação voltada à Gestão Democrática, essa que tem como objetivo sempre manter uma qualidade na Educação ofertada a partir do dialogar entre os direitos e deveres dos entes envolvidos no processo educacional, segundo o pressuposto que tais cursos

contemplem uma formação direcionada às possibilidades resolutivas de todos os conflitos/problemas que podem vir a existir no ambiente escolar. Em uma publicação em formato de material de apoio à formação de diretoras e diretores, produzido pelo Estado do Paraná para guiar a prática de gestão, detalha-se que:

A LDBEN, nos incisos III e IV, indica que os planos de trabalho dos professores não competem apenas aos docentes, mas necessitam de acompanhamento de um responsável, no caso, é função do diretor participar dos planos de trabalho dos professores, mas de modo a colaborar e incentivar para a melhoria do ensino-aprendizagem. (...) O Diretor é o elemento articulador para a movimentação e realização de ações com objetivos educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais de seu Estabelecimento de Ensino. O desenvolvimento de ações fortalece a qualidade de ensino e motiva alunos e professores. É indispensável a ação do diretor no aspecto pedagógico, é importante que ele reflita e desenvolva ações adequadas para o cumprimento efetivo da aprendizagem dos alunos. (LOCCO, Leila A.; LEMES, Maria da Graça B., 2008, p. 86-87). (grifo dos autores).

Essas orientações indicam estar na representação do/a diretor/a o acompanhamento, e apoio/desenvolvimento, de práticas positivas que contemplem todas as adversidades relacionadas ao ensino-aprendizagem na escola. E, com base nessa responsabilidade atribuída aos educadores e educadoras que assumem tal função, que estes foram definidos como referência central para informar, através do preenchimento do Q2M, seu posicionamento sobre a realidade escolar no que tange a EREER. No Quadro 7 estão sintetizadas as temáticas que agrupavam as perguntas que compõem o questionário, bem como a ordem de apresentação das questões conforme aparecem para as/os respondentes na plataforma disponibilizada.

Para o processo de formação dessas perguntas utilizou-se também, além das já citadas referências bases sobre a EREER nos espaços escolares (CAVALLEIRO, 2001; GOMES, 2012; CARREIRA, 2013), das produções acadêmicas sobre a EREER nas universidades brasileiras com centralidade em propostas de atuação tanto da Gestão Escolar, como dos/as docentes, comunidade escolar, equipe pedagógica, estudantes, etc., o que possibilitou a escolha, a partir de categorias temáticas, de um caminho de interpretação sobre o que pode ser

compreendido como atividades que viabilizem uma educação para as relações étnico-raciais.

A soma dessas categorias, por proximidade do seu conteúdo, foi denominada de Eixos, com a intenção de facilitar que a/o respondente se localizasse dentro do questionário já iniciado, quando fosse necessário interromper o processo de preenchimento e quisesse retorná-lo em momento posterior.

QUADRO 7 - IDENTIFICAÇÃO DO EIXO DE ANÁLISE POR QUESITO UTILIZADO NO Q2M, 2018.

Categoria de interpretação	Identificação do Eixo	Quantidade de perguntas	Identificação do Grupo derivado de cada Eixo
Identificação geral das Unidade Escolar e Formato da Estrutura Profissional;	1; 2; 3; 4; 5	20	Grupo 1 - Identificação da Unidade e da/o profissional Respondente
Informações sobre a Unidade Escolar e a EREER	5	21	Grupo 2 - Unidade Escolar e EREER
Formação Continuada dos Profissionais	7	16	Grupo 3 - Formação Continuada
Práticas Pedagógicas e Ação Docente	8	14	Grupo 4 - Práticas Pedagógicas
Sobre as práticas e o Projeto Político Pedagógico	9	16	Grupo 5 - Projeto Político Pedagógico
Subsídio Material e Cultural disponível	10	18	Grupo 6 - Subsídio material e cultural
Práticas de prevenção às posturas de preconceito e/ou formas de discriminação	12	24	Grupo 7 - Práticas de prevenção
Práticas antirracistas de prevenção a situações negativas	6; 11	27	Grupo 8 – Vigilância a situações de racismo

FONTE: SILVA (2018). Compilação dos autores, 2019.

Cada Eixo, apresentados no Quadro 7, é composto por um determinado número de questões fechadas e, a depender da resposta dada, encaminhavam para algumas questões abertas ou até mesmo para a solicitação de documentos comprobatórios sobre alguma resposta específica, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) ou Ata da última reunião de Equipe Multidisciplinar, por exemplo. Por compreender a extensão das respostas em quantidades numéricas, foram fracionados para análise os Eixos questionadores em 8 Grupos de Análise, e a partir desses grupos foi pensada a abrangência interpretativa das informações.

A proposta em nomear um conjunto de Eixos em Grupos de análise foi para possibilitar a interpretação das respostas por assunto/tema específico, tal como Formação Continuada, Projeto Político Pedagógico, Calendário Escolar, etc., e dar

subsídio para a estruturação de critérios de seleção de variáveis (perguntas) que serviram de base para a formulação dos indicadores de verificação do cumprimento do que estabelece a LDBEN para a EREER.

A escolha das perguntas para o questionário foi organizada de maneira a possibilitar uma reflexão sobre o espaço escolar e às ações relacionadas ao planejamento didático e as ações realizadas na prática cotidiana das escolas, estas articuladas de forma a condicionar alternativas de resposta de acordo com a informação prestadas pelas respondentes. No intento de sistematizar qual o propósito das perguntas realizadas, parte-se para o “passo a passo” da escolha das questões e a delimitação interpretativa para cada grupo de questão proposto.

Para tanto, considerou-se aqui a sequência numérica da delimitação dos Grupos de análise (Quadro 7), e não a da ordem sequencial de aplicação das questões para as Unidades respondentes. Cada subitem a seguir traz uma breve explanação sobre a intencionalidade das questões, o que se almejou alcançar com elas e o potencial de análise derivado das mesmas.

3.2.1 - Identificação geral das Unidade Escolares respondentes

As respostas direcionadas aos 5 eixos que tiveram como pretensão a Identificação geral das Unidade Escolar e Formato da Estrutura Profissional deram origem ao Grupo 1 de análise (G1), e estas estão subdivididas em três tópicos de informação: Identificação geral das Unidades Escolares (localização, etapas e modalidades); Perfil da direção das escolas a partir das/os respondentes, a relação existente sobre o quesito cor/raça nos documentos internos e a relação de pessoas negras e/ou indígenas nos espaços de fala dentro da organização burocrática da instituição.

Essas informações se mostram importantes para conhecer qual a “cara” das Unidades Escolares que se propuseram a participar da pesquisa e se, tais Unidades, representam no contexto da SEED/PR o seu Núcleo Regional de Educação (NRE). É necessário frisar que esse G1 cumpre o papel de apresentação do cenário investigado, com detalhamento sobre a dimensão humana que dá vida à Unidade Escolar, enquanto instituição governamental, mas não carrega uma

função de análise sobre o contexto da prática de gestão ou pedagógica, à medida que não está composto por questionamentos com tal intencionalidade.

As questões que compõem esse Grupo de análise estão detalhadas no Anexo I – A, no final desse texto, e serão constantemente consultadas à medida que as interpretações sobre práticas referenciadas gere indagações sobre o perfil institucional dessas práticas, pois, com os dados derivados desse Grupo de análise, podemos reconhecer quais são as escolas que participaram da investigação e, a partir de suas características funcionais, projetar um perfil das Unidades Escolares que, de alguma forma, conseguem dar um retorno de sua prática sobre a temática proposta.

Isso é fundamental pois, o participar da investigação, nessa escrita, é interpretado com um ato positivo de adesão a proposta de monitoramento da aplicação do que preconiza a LDBEN (26A e 79B). Isso porque, ainda que tal questionário fora enviado com o timbre da SEED/PR e do Ministério Público do Estado do Paraná (MPPR), a participação no mesmo está condicionado a vários fatores, internos e externos à rotina escolar, que podem muitas vezes inviabilizar qualquer investigação que demande investimento de tempo e recurso humano.

Cabe aqui um adendo sobre o peso atribuído às solicitações de informação derivada de origem de órgãos como o MPPR, a considerar que esse possui o poder de atribuir sanções punitivas e se utiliza do texto legal para reger suas tomadas decisórias. Essa interpretação foi considerada no processo de reflexão sobre os dados e, ao se “colocar na balança” o número de não respondentes, bem como o número de unidades que iniciaram as respostas ao questionário e não o concluiu, é possível interpretar também que mesmo existindo todo um “amedrontamento” advindo das intervenções do Ministério Público, de maneira geral, nota-se um distanciamento do que seria uma adesão perfeita à demanda com a totalidade de escolas respondentes, e, em certos casos, até alguma resistência em acatar encaminhamentos que fogem à rotina estabelecida entre Unidade Escolar e SEED.

Se considerado ainda o valor de adesão respondente ao Questionário 1 de Acompanhamento (Q1A), do ano de 2014 que também foi enviado pelo MPPR e deteve um retorno de respostas equivalente à 71,2%²⁵ do total de escolas estaduais

²⁵ As informações sobre os dados derivados do Q1A estão apresentadas na publicação SILVA, Wilker Solidade (org.). **Educação das relações étnico-raciais nas escolas paranaenses**: uma

ativas no período, e se compararmos com o valor de retorno do Q2M, aplicado em 2018, que foi de 77,45%, se observa que ainda que esse último tenha um reflexo em números maior que o primeiro, a diferença se apresenta mínima, se reconhecida a dimensão de poder que paira sobre a imagem do MPPR. De qualquer maneira, o dom da dúvida se mantém alerta por todo o processo de interpretação desses dados, servindo de combustível para novas indagações sobre as informações prestadas e a análise crítica sobre elas.

No que se refere às Unidades não respondentes, em específico, tal decisão pode ser interpretado de diversas formas, a considerar a complexidade que permeia a rotina e o cotidiano escolar. Contudo, à critério de reflexão, podemos explicitar duas possibilidades para esse não cumprimento: a primeira delas se refere à não execução, por parte da gestão da escola, de um acompanhamento sistemático sobre as ações desempenhadas pelos profissionais da Educação no exercer de suas práticas; a outra hipótese se refere, de forma mais pontual, à não adesão ao que se propõe a EREER para as práticas pedagógicas em específico, o que situa a temática no “balaió” de temas que podem ou não compor as práticas docentes por serem reconhecidos como de importância menor para o “desenvolvimento conteudista” proposto pelo currículo. Ainda que se trate apenas de hipóteses, a situação é que 483 Unidades Escolares não responderam ao Q2M, ainda que toda uma articulação informativa tenha sido empenhada.

Para falar sobre algum dos eixos que compõem o G1 (Eixos 1; 2; 3; 4)²⁶, parte-se da reflexão dada por Stephen Ball sobre o fazer-se das políticas, esse que frisa a importância em reconhecer o papel que os sujeitos sociais desempenham para o materializar do que se propõe uma política. Ao ser apresentada em forma de Lei, por exemplo, tal política é apenas um texto que, ao ser interpretado, pode-se materializar nos espaços de execução ao qual ela se destina, podendo ser reinterpretada a depender da relação estabelecida entre ela e seu receptor. Esse autor afirma que as políticas precisam ser compreendidas como compostas por duas modalidades.

análise sobre o cumprimento da Lei 10.639/2003 a partir do questionário aplicado pelo Ministério Público do Paraná às instituições escolares do estado / Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná; Curitiba: UFPR, NEAB, 2018. Disponível em: <https://issuu.com/neabufpr1/docs/neab_relatorio_final>.

²⁶ Para conhecer as questões que compõem tais Eixos, ver Anexo I – A.

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. (...). A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

A partir da importância que se vê na ação pessoal para o se efetivar a legislação é que se justifica a importância do G1 para se pensar como se executa o que se propõe uma Lei educacional no cenário do ensino público estadual do Paraná. Nesse caminho o Eixo 5, que compõe o G1 e está dividido em duas partes por delinear uma reflexão mais ampla sobre a Unidade Escolar, ao tratar sobre as informações referentes a presença de pessoas negras e/ou indígenas na composição da comunidade escolar e corpo de profissionais em suas diferentes estruturas hierárquicas, intenta conhecer como a presença de sujeitos não brancos ocupa espaço também na composição executiva da instituição escola.

Conhecer tal indício da realidade escolar permite gerar material para se pensar como as identidades coletivas, principalmente negras e indígenas, são representadas no cenário educacional em questão. Isso porque, como afirma Munanga (2012), é fato a importância de se afirmar como sujeitos de direito a se ter uma identidade para que se possa construir uma sociedade em que a valorização dessa identidade seja parte dela.

Finalmente, por que não escutamos discursos politicamente articulados em nossa sociedade sobre a identidade branca, a identidade masculina, a identidade burguesa, a identidade dos heterossexuais, etc.? Justamente porque brancos, homens, burgueses, adultos, heterossexuais são vitoriosos, estão no topo da pirâmide social, política e econômica, portanto eles não têm necessidade nenhuma para se mobilizar politicamente, para reivindicar e negociar o que já têm consolidado na sociedade. O tigre não precisa proclamar e gritar sua tigridade, pois ele domina a selva de que é rei. São os mais fracos que precisam se mobilizar para defender sua existência, daí a razão de ser de suas identidades coletivas. (MUNANGA, 2012, p. 13-14).

Enquanto sujeitos transformados em minorias de acesso a esses direitos, a população negra e a população indígena tiveram suas identidades negadas na redação da História nacional e, por consequência, suas identidades vinculadas sempre a algo negativo. A escola é umas das instituições de maior peso onde estudantes podem se ver representadas e reconhecidas.

Com exceção da parte específica do Eixo 5 que trata sobre identidade, diferentemente dos demais Grupos de análise, o G1 não comporá o banco de variáveis que foram utilizadas para a criação do indicador de verificação, isso porque, por mais valorosas que se apresentam tais dados, não articula informações que possam ser utilizadas para mensurar a execução, ou não, de práticas direcionadas, e que são objeto dessa investigação.

Considerando o trabalho com as informações construídas a partir da reflexão crítica sobre os dados, o G1 terá suas respostas apresentadas ainda nesse tópico do texto, entendendo que, como o recorte geográfico da pesquisa são as Escolas Estaduais do estado do Paraná, se faz importante conhecer de que unidades falamos, tendo como referência sempre a origem dos dados. Para tanto, em três subitens estão detalhados uma identificação das unidades respondentes, dentro do universo total de escolas de Dependência Administrativa do Estado do Paraná, partindo dos: a) Núcleos Regionais de Educação (NREs) à que pertencem; b) a Unidade Escolar em si, com detalhes sobre sua localização e oferta de ensino e; c) o perfil dos profissionais que respondem pela gestão diretiva dessas Unidades.

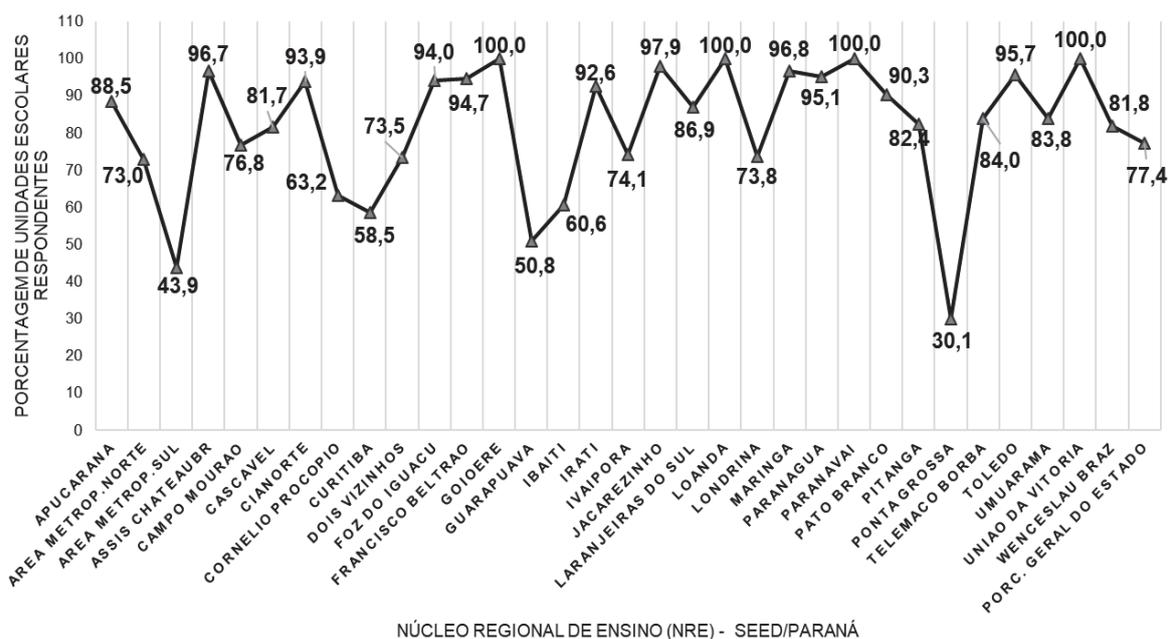
a) Os Núcleos Regionais de Educação

O Estado do Paraná se utiliza, para gerir todas as unidades escolares sob sua jurisdição, dos Núcleos Regionais de Educação (NREs) que, subdivididos em 32 unidades, agregam em setores de referência (Núcleos) todas as escolas ativas nos 399 municípios do estado. Os 32 NREs recebem as demandas de cada Unidade a eles vinculada e se reportam à Secretaria da Educação e do Esporte (SEED/PR), tendo controle do funcionamento de todas as escolas situadas em sua limitação geográfica de atuação.

Todos os NREs foram informados e orientados sobre a realização do Q2M junto às unidades escolares e, mesmo que com certa morosidade para alguns, a

participação nessa edição contou com a participação de todos os Núcleos. Sobre as Unidades Escolares a eles vinculados, num total de 10 NREs centra-se o grupo de respondentes com menos de 75% de adesão de suas escolas (Figura 2). Em contrapartida, 14 NREs tiveram mais de 90% de suas Unidades Escolares com participação completa no questionário.

FIGURA 2 - PORCENTAGEM DE UNIDADES ESCOLARES RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO Q2M POR NRE-SEED/PR, 2019.



FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

Os Núcleos que tiveram 100% de suas escolas estaduais ativas com questionário respondido foram os NRE de Goioerê, Loanda, Paranaíba e União da Vitória (Figura 2). Esses NREs, considerando a abrangência das respostas em números equivalentes as escolas sob sua responsabilidade, atendem a 12,8% de todos os municípios do estado, 7% das escolas e 5,6% das matrículas das escolas estaduais. Em contrapartida, se observarmos os NREs que responderam 50% ou menos do Q2M, teremos na lista 3 NREs que, juntos, correspondem à 14,5% de todas as escolas de Dependência Administrativa estadual: NRE da Área Metropolitana Sul, Ponta Grossa e Guarapuava. Esses NREs englobam 17,5% das matrículas das escolas estaduais do Paraná e centram, sob sua coordenação, 8,3% dos municípios.

O questionamento que se coloca é sobre o porquê da não adesão significativa dessas Unidades Escolares, a considerar que o informe solicitando tais dados foi enviado de maneira comum a todos os NREs. Vale ressaltar a não expressiva participação, além da já referida NRE da Área Metropolitana Sul, com 43,9% de escolas respondentes, do NRE de Curitiba, que esteve presente apenas com 58,5% de suas escolas estaduais, mesmo sendo a capital do estado e sede do MPPR. Informação essa que corrobora com o anteriormente mencionado sobre alguma “resistência” existente em fornecimento de dados referente às práticas pedagógicas, ainda que a solicitação seja mediada por uma instituição como o MPPR.

Esses dados estão expostos para permitir um olhar panorâmico sobre o universo que contribuiu para o angariar as informações sobre as Unidades Escolares, esses que, interpretados, compõem, no capítulo seguinte, o eixo de análise sobre a situação do estado do Paraná no que se refere ao reconhecimento e execução de uma prática, de gestão e pedagógica, que seja antirracista e de valorização da diversidade étnico-racial.

b) As Unidades Escolares

Do total de 1.659 escolas respondentes, 76% (1.268 escolas) estão localizadas nas Zonas Urbanas e 23% (391 escolas) na Zona Rural do estado do Paraná. No que se refere às escolas com Localização Diferenciada para a Zona Rural, no que se refere ao número de respondentes, as escolas situadas em Terras Indígenas representam 6,9% (27 escolas) dessas unidades, seguidas por escolas que se localizam em área de assentamento, com o número de 16 escolas. Para a Zona Urbana, as escolas com funcionamento em Penitenciária ou Casa de Detenção tiveram o maior valor para esse grupo de respondentes, com a participação de 8 escolas.

TABELA 8 - LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA DAS UNIDADES ESCOLARES RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO DE MONITORAMENTO 2018.

Localização diferenciada da Unidade Escolar	Localização da Unidade Escolar		Total
	Zona Rural	Zona Urbana	
Não se aplica	335	1.251	1.586
Área de assentamento	16	0	16
Área de acampamento	1	3	4
Terra indígena	27	1	28
Área remanescente de Quilombo	1	1	2
Penitenciária e/ou Casa de Detenção	2	8	10
Unidade de uso sustentável	9	4	13
TOTAL	391	1.268	1.659

FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

Considerando o universo de Unidades Escolares respondentes com 1.659 escolas, e lembrando que as porcentagens que aparecem aqui são sobre esse valor absoluto, tem-se que 14,4% dessas unidades oferecem também o ensino na Modalidade Educação do Campo, 3,0% Curso de Nível Médio na Modalidade Profissional/técnica, 1,7% Educação Indígena e 0,2% Educação Quilombola. No que se refere a Etapa de Ensino, 88,5% das Unidades respondentes ofertam Ensino Fundamental, 68,5% Ensino Médio, com Unidades estaduais que ofertam as Etapas de Educação Infantil (2,2%).

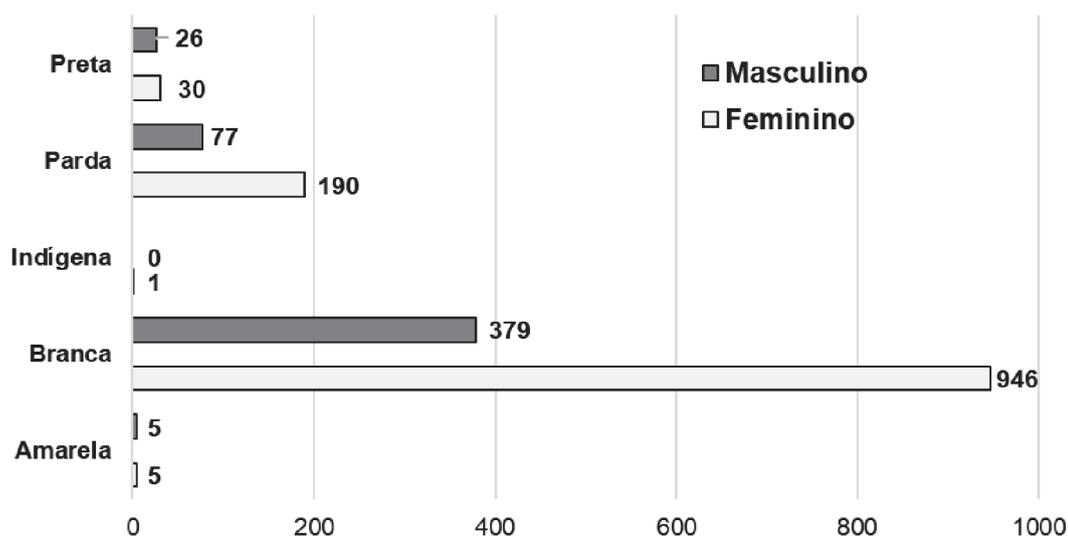
c) Perfil das Diretoras e Diretores

Para a participação no Monitoramento, foi solicitado que o questionário fosse respondido exclusivamente pela Direção da Unidade Escolar, tendo na figura da diretora/diretor a pessoa responsável pelo preenchimento das questões, estando tal orientação na abertura das questões e na assinatura da responsabilidade sobre as informações apresentadas.

Admitindo que tais orientações foram cumpridas, tem-se então dados sobre 1.659 diretores e diretoras, e sobre elas/eles estão detalhadas algumas informações nesse tópico, com a intenção de permitir um panorama do perfil de quem estava do outro lado do questionário, nas escolas, e trazer com esses dados a possibilidade de aferir como esse perfil dialoga com as respostas disponibilizadas.

Adotando a mesma nomenclatura utilizada por ações censitárias nacionais (IBGE, INEP) foi questionado sobre: o sexo da/o respondente, dos quais 70,9% (1.172 pessoas) desses/as informaram ser do sexo feminino e 29,1% (487 pessoas) do sexo masculino; autodeclaração de cor/raça, com 79,9% se identificando como brancos, 16,1% como pardos, 3,4% como pretos, 0,6% como amarelos e 0,1% como indígenas. Correlacionando a autodeclaração de cor/raça com a de sexo, observa-se uma predominância representativa, em números, do sexo feminino em relação ao masculino nos grupos identificados como de pessoas de cor/raça branca e parda. Número esse que não se apresenta, com igual peso, para as categorias de cor/raça pretas, amarelas e indígenas (Figura 3).

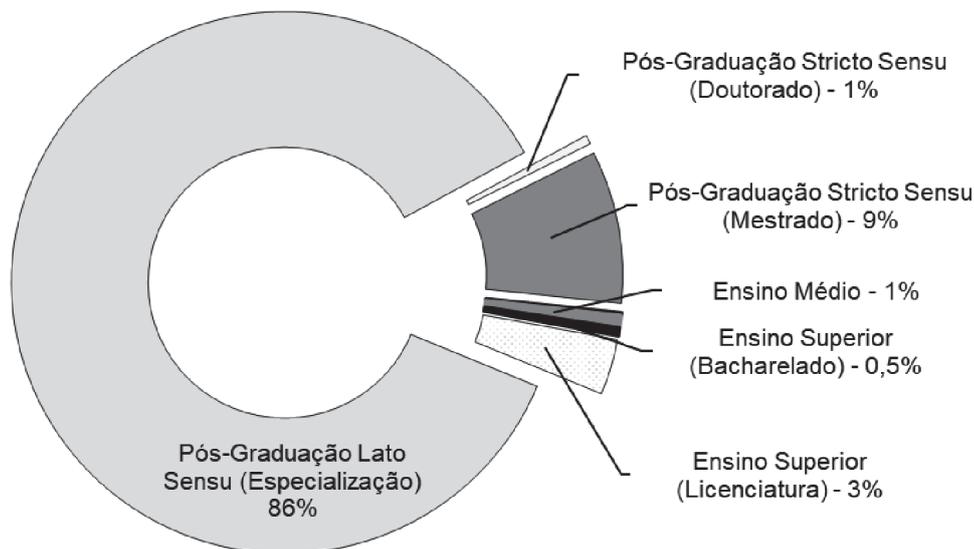
FIGURA 3 – IDENTIFICAÇÃO POR SEXO E COR/RAÇA DOS/AS DIRETORES/AS DAS UNIDADES ESCOLARES RESPONDENTES DO Q2M, EM VALORES ABSOLUTOS, 2019.



FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

No que se refere à idade, 22,9% das diretoras e diretores informaram ter entre 48 e 52 anos, antecidos por 20,9% que informaram ter entre 43 e 47 anos de idade e sucedidos por 22,3% que informaram estarem acima dos 52 anos de idade. Na sequência, o item perguntado foi sobre a formação acadêmica da/o responsável pelo preenchimento dos dados. Destes, 86% informaram possuir certificado de Especialização (pós-graduação *lato sensu*), enquanto que 9% informaram ter diploma de mestrado (pós-graduação *stricto sensu*), conforme Figura 5.

FIGURA 4 – PORCENTAGEM DAS/OS RESPONDENTES POR FORMAÇÃO ACADÊMICA.



FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

Rememorando que 70,9% das respostas afirmam ser a pessoa responsável pela direção do sexo feminino e 29,1% (487) do sexo masculino, propõe-se uma referência cruzada entre os dados do sexo das/os respondentes e sua formação acadêmica. Analisando a partir da proporção dentro de cada grupo (masculino e feminino), 86,9% das pessoas do sexo feminino possuem pós-graduação *lato sensu*, 8,4% diplomas em nível de mestrado e 0,5% de doutorado. Para o sexo masculino, 83,2% com nível de especialização (pós-graduação *lato sensu*), 10,7% com mestrado e 0,6% com doutorado, o que sinaliza que as pessoas do sexo masculino estão, enquanto diretores/as respondentes, em número maior de profissionais com pós-graduação strito sensu (mestrado e/ou doutorado).

Para o quesito cor/raça e formação acadêmica, tem-se que os respondentes com autodeclaração de cor/raça amarela apresentam, dentro do seu próprio grupo, 60% com titulação de pós-graduação *lato sensu* (especialização), 20% com superior completo em licenciatura e 20% com título de mestrado.

TABELA 9 - FORMAÇÃO ACADÊMICA, EM PORCENTAGEM, DOS/AS RESPONDENTES POR COR/RAÇA

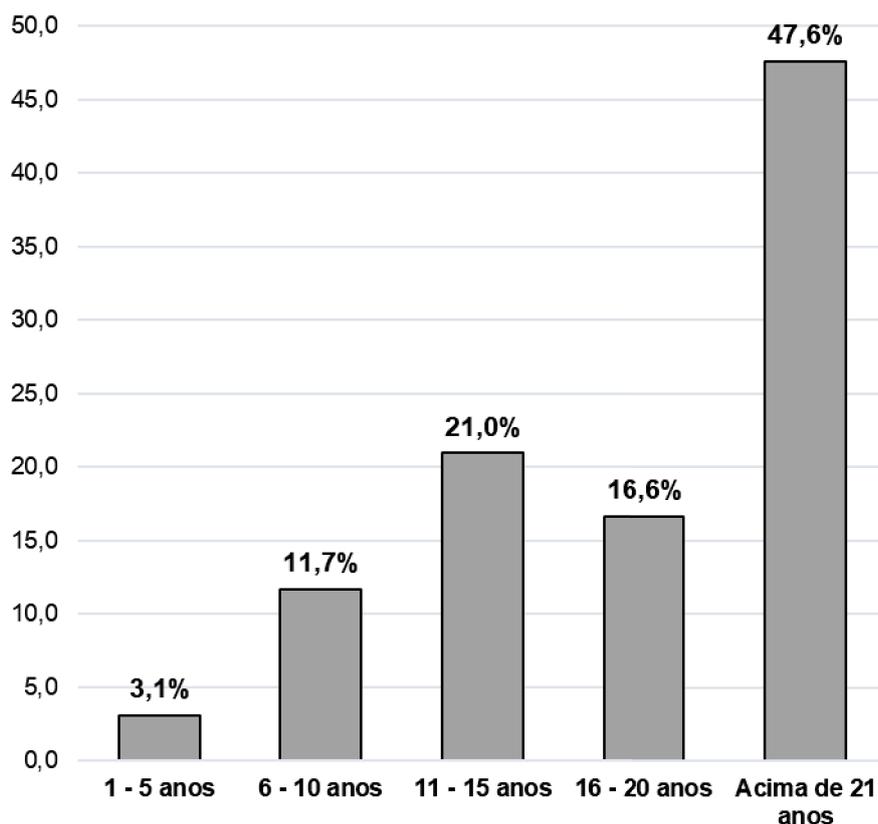
Formação Acadêmica da/o respondente	Identificação por Cor/raça					Total (% por formação)
	Amarela (%)	Branca (%)	Indígena (%)	Parda (%)	Preta (%)	
Ensino Fundamental	0	0,2	0	0	0	0,1
Ensino Médio	0	0,7	0	0,4	1,8	0,7
Ensino Superior (Bacharelado)	0	0,5	0	0,7	0	0,5
Ensino Superior (Licenciatura)	20	2,9	100	2,6	12,5	3,3
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> (Especialização)	60	85,9	0	88	78,6	85,8
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> (Mestrado)	20	9,4	0	7,9	7,1	9,1
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> (Doutorado)	0	0,6	0	0,4	0	0,5
TOTAL por cor/raça (IBGE)	100	100	100	100	100	100

FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

As pessoas autodeclaradas como brancas ocupam todas as categorias apresentadas, com 85,9% destes em nível de pós-graduação *lato sensu*, 9,4% com mestrado e 0,6% com diploma de doutorado. O respondente indígena informou possuir título de Ensino Superior (licenciatura). Para as autodeclarações como pardos, 88% apresentam título de especialista (*lato sensu*), 7,9% de mestrado e 0,4% de doutorado. Das/as respondentes pretas/os, 78,6% informaram possuir diploma de especialização (*lato sensu*) e 7,1% de mestrado (Tabela 11).

Para o tempo de trabalho em Educação (Figura 6), 47% das respostas informam estão há mais de 20 anos atuando como profissional da Educação. Se adotado como recorte o tempo de criação da Lei nº 10.639/2003, de 15 anos, temos que apenas 35,8% das/os profissionais que atuam na direção das Unidades Escolares possuem menos de 15 anos de atuação na área.

FIGURA 5 - TEMPO DE TRABALHO DOS/AS RESPONDENTES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO.



FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

No que se refere à relação entre tempo de trabalho em Educação e o último nível de formação acadêmica, têm-se que as/os respondentes com mais de 16 anos de atuação na área da educação possuem os níveis mais elevados de formação acadêmica. Observa-se que, no grupo de respondentes com acima de 21 anos de profissão, todas as respostas com grau de formação a partir do Ensino Superior possuem título de pós-graduação, tanto em nível de especialização (87,2%) como mestrado (10%) e doutorado (0,6%).

Em síntese, no que se refere ao perfil das Unidades Respondentes e Diretores/as, mais de 70% das respostas são de escolas do perímetro urbano, 8 dessas escolas estão localizadas em unidade prisional e 3 em área de acampamento, 14,4% das escolas ofertam o ensino na Modalidade Educação do Campo, sendo que, do valor absoluto de escolas, 88,5% ofertam o Ensino Fundamental, principalmente as séries finais dessa etapa. No que se refere as diretoras e diretores, 70,9% são do sexo feminino, 79,9% brancos/as, 19,4% negras

(pardas + pretas), 66,1% tem mais de 43 anos de idade e somente 35,8% trabalham a menos de 15 anos na área da Educação.

Como síntese das informações, e buscando mensurar um perfil geral para as escolas estaduais paranaenses, 77% das unidades respondentes estão localizadas na zona urbana, essas ofertando as etapas do Ensino Fundamental (88,5%) e Ensino Médio (68,5%). No que se refere as diretoras e diretores, 79,9% são pessoas que se autodeclaram brancas, e 19,5% negras, sendo que da soma total, 70% são do sexo feminino, sendo 45,2% o número de respondentes com mais de 48 anos de idade e com título de pós-graduação (86%).

Exposto o perfil do capital humano ocupado pelas direções das Unidades Escolares paranaenses, como parte do G1 e, a considerar que os demais grupos serão retomados no capítulo seguinte quando da análise das informações construídas a partir dos dados, os tópicos que seguem, com apresentação dos Grupos de análise, estão descritos de forma a contribuir para a compreensão de sua função na composição do Q2M. A discussão sobre a análise desses compõe a interpretação das informações como parte dos resultados da pesquisa.

3.2.2 – Delimitando a interpretação sobre as práticas para a EREER: os eixos que compõem o Q2M

Esse tópico traz informações sobre a composição dos Grupos de análise formados para se interpretar o Q2M a partir do se considerou como práticas de promoção da EREER, conforme as referências adotadas: Cavalleiro (2001); Gomes (2012) e Carreira (2013). Para tanto, de forma sintetizada, os sete itens estão expostos com a pretensão de visualizar a utilização e abrangência interpretativa por ele permitida, esses detalhados na mesma sequência que aparecem no Quadro 7, como Grupos de Análise: a) Sobre a Unidade Escolar; b) Formação Continuada; c) Práticas Pedagógicas; d) Projeto Político Pedagógico; e) Subsídio Material e Cultural; f) Práticas antirracistas e g) Práticas de prevenção.

a) Panorama geral da Unidade Escolar

O Grupo 2 (G2), formado pela parte não aplicada ao G1 das questões do Eixo 5, cumpre a função de expor como se dá, de forma mais geral, a relação entre a temática da ERER e os encaminhamentos práticos na escola, bem como, a existência de subsídio didático que viabilize isso, levantando questões sobre a existência de material bibliográfico, jogos, orientações e confecção de produtos para se trabalhar a temática étnico-racial.

Esse Grupo foi pensado a partir da Dimensão 1 – Atitudes e relacionamentos e Dimensão 3 – Recursos didático-pedagógicos, da proposta de verificação indicada por Carreira (2013) e tem como intencionalidade servir de base para comparação/confronto com as demais informações fornecidas para as questões que compõem os outros grupos, tendo em vista que o G2 é formado por perguntas mais amplas sobre detalhes do contexto das práticas/situações existentes na escola.

b) Formação Continuada dos Profissionais

Grupo 3 de análise (G3), formado pelas questões do Eixo 7, faz um levantamento sobre a participação dos docentes em Formação Continuada sobre a temática da ERER (Anexo I - C), a oferta de cursos por instituições diversas e a disponibilização dos aparatos legais necessários para se compreender a dimensão da ERER no espaço escolar. Adotando a proposta de que uma formação continuada se insere não somente nos cursos oficiais e/ou realizados pela Secretaria de Educação ao qual o/a educador/a está vinculado, o G3 caminha entre a percepção sobre o que se entende como Formação Continuada e quais órgãos públicos, e privados, promovem formações sobre a temática.

A escolha dessas questões considerou a importância da Formação Continuada como critério necessário para a formalização do Ensino como meio e fim para uma educação transformadora. As perguntas que o compõem derivam das reflexões presentes na interpretação de Gomes (2012) sobre a necessidade da formação de uma cultura de valorização das identidades a partir do refletir sobre a formação da sociedade brasileira e o papel cumprido pelos diferentes grupos étnico-raciais; bem como da *Dimensão 1 – Atitudes e relacionamentos*, especificamente no que se refere a construção positiva do pertencimento racial e a

quebra de silêncio e mudança de olhares para desnaturalizar o racismo a partir da formação crítica sobre tais perspectivas, proposto por Carreira (2013).

c) *Práticas Pedagógicas e Ação Docente*

O G4 (Grupo 4 de Análise), que agrega as indagações do Eixo 8, relaciona as práticas pedagógicas com oferta, por parte da Unidade Escolar, de subsídio material direcionado para a prática de uma educação para as relações étnico-raciais, bem como as formas de sua utilização, levantando informações sobre o calendário escolar e como esse se reflete no cotidiano escolar em forma de prática (Anexo I - D). Examinando o *modus operandi* da Unidade Escolar, o G4 busca saber quais são, em escala para além da sala de aula, os movimentos possibilitados pela escola para que toda a comunidade escolar, a partir das/os professores e estudantes, podem ter acesso a dimensão representativa do que exige o Artigo 26A da LDBEN.

Tais questões derivam da *Dimensão 3 – Recursos didático-pedagógicos e Dimensão 5 – A atuação dos (das) profissionais de educação*, descrito por Carreira (2013), e também no que defende Gomes (2012) ao citar da necessidade de subsídio didático pedagógico baseados em fontes variadas, em material bibliográfico e outros materiais didáticos que incluem personagens negros e de outros grupos étnico-raciais numa perspectiva identitária positiva.

d) *Sobre as práticas e o Projeto Político Pedagógico*

Com a análise centrada no Projeto Político Pedagógico (PPP), as perguntas do Eixo 9 dão base para o Grupo 5 de análise (G5), propondo um detalhamento do conteúdo endossado pelo PPP da Unidade Escolar no que se refere a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, o reconhecimento da pluralidade étnica e cultura da sociedade e a valorização de todos os grupos sociais que a forma. Solicitando documentos que comprovassem a dimensão inclusiva do currículo, esse figurado pelo PPP, o G5 (Anexo I - E) levantou dados sobre a orientação textual que rege o funcionamento da escola, produzida pela mesma e retratada dentro dos PPPs com aporte à EREER e, articulando as indagações sobre os projetos desenvolvidos dentro das práticas docentes, a relação entre a Unidade

Escolar e a comunidade ao qual está vinculada no que se refere às práticas pedagógicas sugeridas.

O guia orientador para se pensar tal Grupo foi a *Dimensão 2 – Currículos e proposta político-pedagógica* e *Dimensão 6 – Gestão democrática*, em Carreira (2013), e em Gomes (2012), quando das práticas valorativas das pluralidade étnico-racial que formam a nação brasileira e, por isso, devem estar contemplados no PPP da escola, em cumprimento ao art. 26A da Lei nº 9.394/1996, devendo tais práticas devem ser estabelecidas em colaboração com as comunidades a que a escola faz parte.

e) Subsídio Material e Cultural disponível

O Eixo 10 (Grupo 6) está composto por questões relacionadas a existência de material paradidático de uso pedagógico que tem como foco a pluralidade étnico-racial brasileira, partindo da existência de biblioteca, ou espaços com finalidade para tal, as perguntas pedem dados sobre a identificação dos livros que compõem esses espaços, principalmente no que se refere aos livros de literatura infanto-juvenil com personagens indígenas e/ou negros em destaque, e ao acesso à espaços de leitura. Questiona ainda sobre a participação dos docentes no processo de escolha dos Livros Didáticos a serem utilizados na escola e a existência de grupos para análise crítica dos mesmos sobre as possíveis estruturas racistas que podem estar permeados em seu conteúdo. As perguntas para esse Grupo de análise estão detalhadas no Anexo I – F.

Esse grupo de análise seguiu a reflexão de Carreiro (2013) no que esta define como *Dimensão 3 – Recursos didático-pedagógicos* e *Dimensão 5 – A atuação dos (das) profissionais de educação*. Gomes (2012) contribui na construção desse Grupo ao defender que a EREER exige dos docentes e das escolas uma crítica à forma como os negros e outras minorias de acesso a direito são representados nos textos, materiais didáticos, e a necessária tomada de providências para corrigi-las.

f) Práticas antirracistas de prevenção de situações negativas

Diferente dos outros Grupos de análise, o Eixo 12, que dá formato ao Grupo 7 (Anexo I - G), traz um olhar para as avaliações de larga escala adotadas no Brasil,

bem como os dados estatísticos derivados das mesmas (ANEB, SAEB, Prova Brasil, etc.), questionando se existe um acompanhamento do desempenho de estudantes a partir da perspectiva de cor/raça adotado no Brasil para a utilização atribuída a tais indicadores.

Questiona também sobre o acompanhamento da frequência, e ausência, dos estudantes a partir de seu pertencimento étnico-racial, bem como sobre os caminhos possíveis para se atuar contra a evasão escolar com base nessas informações, sempre se atendo ao recorte étnico-racial para tanto. Tal Grupo é derivado do que Carreiro (2013) chama de *Dimensão 1 – Atitudes e relacionamentos* e *Dimensão 4 – Acesso, permanência e sucesso na escola*.

g) *Práticas de prevenção às posturas de preconceito e/ou formas de discriminação*

O último grupo de análise é composto pelos Eixos 6 e Eixo 11 e as questões que o compõem estão detalhadas no Anexo I – H desse trabalho. Esses eixos, cada qual com seu nível distinto de detalhamento, questionam sobre a existência de situações de preconceito racial, racismo ou quaisquer formas de discriminação que possam ter ocorrido dentro do ambiente escolar investigado, solicitando informações sobre quais os caminhos possíveis para se solucionar situações desses temas. Paralelamente, mas não distante do proposto pelo Grupo 8, ao qual tais eixos se inserem, levantam indagações sobre a proposição de atividades investigativas que tenham movimentos sociais organizados (negro e indígena) como parceiros, bem como se há políticas internas à gestão escolar que trabalhe na perspectiva étnico-racial para escolher a formação do quadro de profissionais da Educação que atuam na instituição, no caso de Unidades Escolares privadas e/ou mistas.

Esse Grupo se constrói com reflexões da *Dimensão 5 – A atuação dos (das) profissionais de educação* e *Dimensão 7 – Para além da escola*, de Carreira (2013), assim como o debate de Gomes (2012) a necessidade de se questionar as “relações baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual” (BRASIL, 2004, p. 4).

3.2.2.1 - Sobre o uso dos Grupos de análise

Os dois últimos grupos de análise citados, G7 e G8, assim como o G1, não compõem o *corpus* da pesquisa destinada para a criação dos indicadores de verificação proposto pela pesquisa. Isso porque, no caso do G1, os dados angariados não são aptos, na direção do formato das variáveis que se derivam deles, para a elaboração de fatores interpretativos da totalidade investigada. Para o G7, a proposta sobre a dimensão organizacional a partir dos índices de qualidade propostos por avaliações nacionais de larga escala não responde, de forma direta e objetiva, a expectativa de análise almejada para acompanhar a aplicação de uma Educação das Relações Étnico-raciais. Esses dois grupos de análise carregam um material rico para investigações futuras que tenha como foco as escolas estaduais paranaenses e as relações étnico-raciais como recorte temático.

Diferente dos outros dois grupos, que ainda não estão sendo analisados (até a data de encerramento desse texto), o Grupo 8 de análise já teve seus dados analisados e recebem uma interpretação dentro da investigação de doutorado defendida pela pesquisadora Tania Aparecida Lopes (2020), da Universidade Federal do Paraná, intitulada como *O Racismo Institucional no cotidiano das relações sociais do espaço escolar no estado do Paraná*, que traz um olhar sobre as estruturas do racismo institucional a partir de uma crítica sobre situações de racismo no espaço escolar e as ações governamentais estabelecidas como protocolo resolutivo vigente.

Depois de ter aplicado o questionário em todas as escolas, e realizado o trabalho sobre os dados para garantir uma certa homogeneidade na qualidade das respostas (seleção das respostas que foram preenchidas integralmente e participação finalizada), a etapa que segue é a apresentação da formação do indicador de verificação sobre a ERER para as escolas estaduais do Paraná.

3.3 – CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE ANÁLISE: INDICADORES DE VERIFICAÇÃO

A investigação interinstitucional que originou a obra “Educação das Relações Étnico-raciais: o estado da arte”, organizado por Paulo Vinicius Baptista da Silva, Katia Regis e Shirley Aparecida de Miranda (2018) e que teve como proposta a sistematização e análise da produção acadêmica sobre a Educação das Relações Étnico-raciais entre os anos de 2003 e 2014 nas universidades brasileiras, por meio de teses e dissertações, expõe o quão fértil se apresenta o campo investigativo no que tange a temática étnico-racial, caminhando transversalmente em todas as áreas do conhecimento por ser resposta das interações humanas que dão forma ao meio social.

Ao falar sobre as investigações que tratam sobre a Lei nº 10.639/2003 e o espaço escolar, tal obra apresenta a produção acadêmica, à nível nacional, subdividida em sete categorias temáticas: Ações do Estado (Ação Estatal); Revisão da produção (já realizada sobre o tema); Cotidiano Escolar; Formação Docente; Prática Docente; Fala Docente e Fala Discente. Desse grupo, 36% dos trabalhos defendidos partem de uma análise a partir do cotidiano escolar, se utilizando de metodologia de observação e entrevistas para embasar tais investigações. Essa porcentagem na produção é seguida por pesquisas centradas nas Ações do Estado (30,6%), com análise documental e revisão de bibliografia, e a Prática Docente (14,3%), com entrevistas e questionários aplicado as/aos docentes (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018, p. 183-187). O trabalho com os dados sistematizados permite identificar que, ainda que haja um número significativo de trabalhos sobre a temática, muitos pontos ainda merecem destaque e necessitam ser questionados/investigados pela academia.

Inserindo a investigação aqui escrita na categoria-temática denominada de *Cotidiano Escolar* e, se utilizando das informações derivadas do levantamento realizado junto às Unidades Escolares estaduais do Paraná, questiona-se como se encontram as escolas paranaenses na efetivação da LDBEN (Artigos 26A e 79B). Contudo, antes de apresentar quais os critérios e como se procedeu a seleção dos fatores interpretativos, é interessante refletir sobre o conceito de indicador que é utilizado nessa escrita, com a pretensão de evitar certa simplificação na utilização desse termo em dimensões diversas.

Como o proposto pela pesquisa, e materializado na aplicação dos questionários, está vinculado à gestão administrativa dentro do espaço escolar,

recorre-se à publicação de Orlando Pavani Júnior e Rafael Scucuglia (2011) sobre o que pode ser definido em investigações científicas como dado, informação e indicador.

Os dados representam a menor instância registrada no processo que estrutura o acompanhamento de uma determinada situação, o estágio primeiro. A partir do momento que é possível somar diversos dados com uma característica de interesse comum, tem-se uma informação, e esta apresenta os indícios de verdade ofertado pela/o respondente. E, por fim, o quociente entre duas informações diferentes resulta no indicador. (PAVANI E SCUCUGLIA, 2011, p. 218).

(...) nessa teoria, o indicador resume sempre duas ou mais informações, sendo a característica de interesse a ser mensurada um fator relevante que, quando bem definido, incorre em foco objetivo e relevante para a tomada de decisões para melhorias e correções de rumo nos processos. Informações e indicadores podem ser utilizados para análise e monitoramento de desempenho de processos. (grifo dos autores).

Nesse caminho, o desafio então é de como saber selecionar e criar indicadores (fatores de análise) que de fato sejam relevantes para a realização de um monitoramento direcionado com a finalidade de gerar análises e estudos em prol de uma educação de valorização da diversidade étnico-racial e antirracista. Ao investigar sobre indicadores educacionais e o contexto escolar, Daniel Matos e Érica Rodrigues (2016) afirmam que a Educação no Brasil passou por importantes transformações na forma como essa era entendida e, atualmente, como resposta a demandas sociais, o acesso e a permanência deixaram de ser interpretados como privilégio, passando a ser apresentados como o requisito mínimo para um Estado Democrático.

Para o pesquisador Paulo Januzzi (2016), indicadores de políticas públicas e programas na área da Educação se estruturam de modo sistêmico, correlacionando variáveis diversas e permitindo vislumbrar caminhos de se avaliar projetos e programas existentes, bem como podem indicar a necessidade de criação de outros programas para se contemplar uma demanda educacional específica. Para esse autor, a dimensão da avaliação de políticas tendo como ferramenta os indicadores se faz possível somente se este for construído de forma crítica e consciente com o seu papel enquanto viabilizador de identificação das

potencialidades, ou limitações, de um programa/política que preze pela justiça e a coesa relação entre os sujeitos sociais e demandas sociais públicas.

No caso da educação das relações étnico-raciais, o campo da política educacional articulado à teorização das relações raciais e ao pedagógico, vê-se desafiado a construir critérios e indicadores que contribuam para compreender e analisar os elementos conceituais, éticos e políticos que compõem uma prática consonante com a apreendida pelos dispositivos legais. Numa investigação de tal abrangência é preciso ir além de uma classificação baseada em impressões e no lugar sociopolítico-identitário de quem a realiza. (GOMES, 2012, p. 27-28).

Com base nessa prerrogativa, nesse tópico estão definidas as informações de análise que exponham situações desejáveis, ou essenciais, do ponto de vista dos estudos já realizados sobre o que pode ser definido como práticas pedagógicas, e de gestão, para uma Educação das Relações Étnico-Raciais.

Partindo das informações construídas para se selecionar indicadores que sejam capazes de explicá-los, é válido retomar a reflexão sobre indicadores, centrando agora na interpretação de *dimensão* e *variáveis*, conceitos caros para a formação interpretativa do que venha a ser o indicador. Os indicadores baseiam-se em vários conceitos teóricos que, em termos operativos, podem ser denominados *variáveis*, sendo essas “as propriedades e as relações que compreende a definição” a ser interpretada (BRAVO, Sierra, 1996). As variáveis expressam dimensões ou aspectos principais da definição ou são alocadas em níveis compreendidos em tais variáveis que representam o todo. Em cada dimensão, por sua vez, se agrupam as variáveis pertinentes, e por esta razão é importante classificar as variáveis de acordo com as dimensões ou níveis que evocam uma definição.

Vale frisar aqui, como nos alerta Maria das Graças Rua (2004), que indicadores sempre são variáveis, já que podem assumir diferentes valores. Porém, nem todas as variáveis são indicadores. Enquanto medidas, os indicadores devem ser definidos em termos operacionais, ou seja, mediante as categorias pelas quais eles se manifestam e podem ser medidos (RUA, 2004), exigindo uma intencionalidade para tal.

O questionário utilizado como dispositivo de coleta dos dados foi composto, em sua totalidade, por 156 questões, envolvendo desde a identificação da Unidade Escolar até ações pedagógicas específicas, como o controle de faltas por critério de cor/raça. Especificamente ao que se refere à prática escolar, foram 43²⁷ questões propostas em modelo dicotômico (questões com resposta entre “sim” e “não”) formadas por indagações que abrangiam os eixos apresentados no Quadro 7.

A investigação conta com 1.659 respondentes (Unidades Escolares), sendo estes considerados como dados válidos para serem utilizados por não apresentarem informação faltante no quadro de respostas. A coleta dos dados se realizou no período de outubro de 2018 a janeiro de 2019, durante os meses de outubro, novembro, dezembro e janeiro. A participação das Unidades Escolares foi acompanhada via plataforma de resposta, e para sua análise, será mantida o anonimato da instituição, bem como dos sujeitos envolvidos no processo. O conjunto de constructos teóricos relacionados à prática que contemple a EREER será utilizada como base de formação de indicador de verificação, como exposto nos próximos subitens.

3.3.1 – Construção do instrumento de análise

Considerando a aplicação do Q1A (Questionário 1 de Acompanhamento), a análise das medidas derivadas desse questionário, e a consulta pela literatura da área na utilização de questionários estruturados em pesquisas no campo da Educação, a proposta do Q2M (Questionário 2 de Monitoramento) foi a de, a partir de perguntas específicas e objetivas, acompanhar se as Unidades Escolares do estado do Paraná realizam práticas que contemplem o que preconiza o artigo 26A da LDBEN e suas legislações derivadas.

Os indicadores, se analisados criticamente, dão sinais sobre determinados comportamentos de um sistema, auxiliando na interpretação desse sistema e na tomada de decisões para modifica-lo, ou conservá-lo. O que eles não fazem é dar uma versão real das informações analisadas, mas sim uma visão desses com base

²⁷ Anexo II - A

nos indícios de realidade disponibilizados e pelo caminho interpretativo elegido. Os indicadores relacionados à Educação têm essa mesma função, a de dar uma informação dimensionada e aceitável sobre o “estado de saúde” dos sistemas escolares (BOTTANI, Norberto, 1998).

Para esse autor, os indicadores deveriam possibilitar que a comunidade escolar pudesse, de forma simples, ter uma ideia correta sobre a qualidade da escola e do ensino do qual tem acesso, para poder agir nos pontos menos fortes de atuação. Por ser fundamental para a interpretação da realidade social, Bottani (1998) chama atenção para a importância que deve ser dada à construção desses indicadores, uma vez que os resultados deles derivados tem consequências em todas as esferas da sociedade, desde a moldagem do olhar da comunidade sobre a escola, como na alteração das tomadas de decisão sobre o próprio sistema de ensino.

Por isso, a escolha das propriedades a serem utilizadas como indicadores é, nas palavras do autor, “uma operação delicada, cheia de consequências porque determina o valor heurístico do conjunto de indicadores além da qualidade do trabalho analítico” (BOTTANI, Norberto, 1998, s/p). A partir da complexidade em sua formulação, os indicadores são compostos por parâmetros quantitativos e qualitativos que auxiliam no acompanhamento de determinada atividade.

Estes, no caso da Educação, nada dizem se forem pensados isoladamente, uma vez que os resultados são fruto da análise do pesquisador em função do seu estofo teórico (MINAYO, 2009). Mas ao realizar a análise de dados quantitativos combinados com indicadores qualitativos, por exemplo, se tornam enriquecedores no processo de compreensão de eventos, situações ou práticas executadas no campo da Educação, auxiliando na identificação, monitoramento e análise de determinada situação e, conseqüentemente, na tomada de decisões (LOUSADAI, Mariana; VALENTIM, Marta Lígia P., 2011).

As etapas que antecedem a seleção das variáveis a serem utilizadas seguiram as indicações da literatura da área, e sobre isso estão detalhados em dois subitens a metodologia escolhida para a realização da pesquisa e o produto desse encaminhamento.

a) Metodologia

Em posse dos dados, esses passaram por uma conferência para que fosse assegurado que todas as variáveis que o compõem estivessem padronizadas no que se refere as respostas integrais apresentadas. Verificou-se também a existência de variáveis sem variação, isto é, variáveis que possuíam apenas uma única resposta para todos os respondentes do instrumento de coleta. Essa verificação é necessária devido ao fato de que para a aplicação da técnica da Análise Fatorial é necessário que as variáveis que irão fazer parte da análise possuam algum tipo de variação (WILLIAMS, ONSMAN e BROWN, 2010).

Após essa verificação, as variáveis sem variabilidade foram excluídas e daí procedeu-se para o cálculo do *coeficiente alfa de Cronbach* (para verificar a consistência interna dos dados), da estatística de *Kaiser-Meyer-Olkin* – KMO (para verificar se os dados são apropriados para aplicação de uma Análise Fatorial) e foi realizado o teste de esfericidade de *Bartlett* (para verificar se a matriz de correlação dos dados é significativa).

Vale salientar que, tendo em vista que as questões eram do tipo binária, foi utilizada a correlação tetracórica para obtenção da matriz de correlação, a qual é a ideal para este tipo de dados (DIVGI, 1979). Com os resultados obtidos, a ação seguinte foi para a avaliação das comunalidades (que é a proporção da variabilidade de cada variável que é explicada pelos seus respectivos fatores) para cada uma das questões da base de dados.

Após avaliar as comunalidades e obter as questões que farão parte da análise fatorial, procedeu-se para a obtenção e avaliação da quantidade de fatores pelo critério de Kaiser, das proporções da variância explicada e das proporções acumuladas. Por fim, foram obtidas as cargas fatoriais utilizando o método de rotação *varimax* e definida a composição de cada um dos sete fatores obtidos. Em tempo, vale salientar que o *software* utilizado na execução das análises estatísticas apresentadas foi o *R*, um software livre para computação estatística e construção de gráficos que pode ser baixado e distribuído gratuitamente, de acordo com a Licença Pública GNU (*General Public License*).

b) Uso de Análise Fatorial

Na intenção de verificar a viabilidade do uso dos dados a partir da correlação das variáveis que o compõe, o passo seguinte à escolha do caminho metodológico foi o de interpretar o quão confiável se mostra a investigação a partir do banco de dados em questão.

Esse caminho é importante para identificar variáveis que apresentam a mesma estrutura subjacente (TABACHINICK e FIDELL, 2007) e a Análise Fatorial Exploratória (AFE) responde a tal demanda pois cumpre a função de sistematizar uma grande quantidade de variáveis observadas a um número reduzido de fatores (conjunto de variáveis com pontos em comum). Esses fatores, por serem produzidos através da análise estatística das possíveis correlações entre tais variáveis, tendem a representar os pontos que justifiquem as correlações observadas entre elas (construtos) que resumem ou explicam o conjunto de variáveis observadas (HAIR et al, 2006). Em síntese, a AFE resume os dados e obtém dimensões base que “descrevem os dados em um número menor de conceitos do que as variáveis individuais originais” (Idem, p. 91).

Delimitado isso, e considerando que as questões (variáveis) do instrumento de coleta são formadas por nomes muito extensos, foi adotada a codificação para essas questões de acordo com a identificação da letra Q seguida da ordem em que essa aparece no Q2M, conforme Anexo I.

Após a codificação das questões, foi verificada a existência de algumas variáveis na base de dados que não apresentavam variação, ou seja, verificamos quais das variáveis possuíam apenas uma única resposta para todos os respondentes, e estas foram retiradas da análise. Considerando que a matriz de correlação foi obtida com base na correlação tetracórica, verificou-se a proximidade valorativa das variáveis através dos valores atribuídos à comunalidade, e na sequência conferiu-se os valores do coeficiente alfa de Cronbach, a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin – KMO e o teste de esfericidade de Bartlett, para que fosse possível seguir com a Análise Fatorial.

No que se refere às comunalidades, Joseph Hair (2009) estipula que o ideal é que seus valores sejam superiores a 0,5, de modo que as questões com comunalidade inferior a 0,5 devem ser eliminadas da análise. Nesse sentido, foram necessárias sete triagens na base de dados até que todas as questões possuissem comunalidades superiores a 0,5, conforme Tabela 10.

TABELA 10 - COMUNALIDADES DE SAÍDA DA AMOSTRA APÓS A SÉTIMA TRIAGEM.

Questões	Comunalidades
Q56	1,00
Q57	0,72
Q59	1,00
Q510	0,93
Q63	0,65
Q64	0,77
Q75	0,96
Q76	0,98
Q77	0,62
Q86	0,77
Q911	0,92
Q93	0,66
Q102	1,00
Q103	0,83
Q1072	1,00

FONTE: Os autores, 2019.

Estando as comunalidades dentro do recorte referenciado, a etapa seguinte é a verificação da consistência interna dos dados (coeficiente alfa de Cronbach), se os dados são apropriados para a aplicação da uma Análise Fatorial (Kaiser-Meyer-Olkin – KMO) e a significância da correlação dos dados (esfericidade de Bartlett)

Para ter um referencial de análise sobre tais informações, Dalson Brito F. Figueiredo e José Alexandre da Silva Júnior (2010) apresentam, com base em suas investigações, orientações para utilização das informações derivadas desse tipo de análise. Para esses autores, pode-se adotar alguns valores de referência que confirmem, ou refutem, o uso dos dados, apresentando para isso um detalhamento para cada item de referência. O primeiro critério a ser considerado, quando se trata do trabalho com banco de dados numéricos e o manuseio desses através da Análise Fatorial, se refere ao tipo de rotação utilizado para processamento.

De acordo com Julie Pallant (2007), o tipo de rotação ortogonal *Varimax* é o mais comumente utilizado, à medida que esse método procura minimizar o número de variáveis que apresentam altas cargas em cada fator. Partindo dessa seleção, o método de extração deve ser cuidadosamente escolhido, e apesar de não existir um critério consensual para definir quantos fatores devem ser extraídos, a literatura aponta alguns métodos que podem auxiliar o pesquisador na hora de tomar essa decisão:

Por exemplo, a regra do *eigenvalue* (critério de Kaiser) sugere que devem ser extraídos apenas os fatores com valor de *eigenvalue* acima de um. Isso porque se o fator apresenta baixo *eigenvalue*, ele está contribuindo pouco para explicar a variância nas variáveis originais. (FIGUEIREDO; SILVA JUNIOR, 2010, p. 168).

O que se refere à resposta dos dados já processados, a seleção do índice explicativo da variância sobre os valores extraídos se mostra um bom delimitador do grupo de fatores a serem escolhidos. Sobre isso:

Tanto Hair et al (2006) quanto Schawb (2007) sugerem que a extração deve continuar até o pesquisador captar, pelo menos, 60% da variância. Por adotarmos uma perspectiva confirmatória, o critério da variância acumulada não deve ser utilizado com tanta rigidez já que definimos a priori o número de fatores que seriam extraídos. (FIGUEIREDO; SILVA JUNIOR, 2010, p. 175). (grifo dos autores).

E quando se trata do critério de escolha ou desprezo dos dados, o teste de KMO se apresenta como uma referência específica para essa finalidade. Estipulando um limiar numérico,

teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) varia entre 0 e 1. Quanto mais perto de 1, tanto melhor. Palant (2007) sugere 0,6 como um limite razoável. (...). Já Hair et al (2006) sugerem 0,50 como patamar aceitável. Por fim, a estatística *Bartlett Test of Sphericity* (BTS) deve ser estatisticamente significativa ($p < 0,05$). (FIGUEIREDO; SILVA JUNIOR, 2010, p. 166). (grifo dos autores).

Partindo dessas referências, e se utilizando do software de análise estatística para identificar tais correlações sobre as respostas da pesquisa (respostas ao Q2M), bem como maior representação sobre a amostra em análise, a Tabela 10 traz resultados do coeficiente alfa de Cronbach, da estatística KMO e do teste de esfericidade de Bartlett.

TABELA 11 - COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH, ESTATÍSTICA KMO E TESTE DE ESFERICIDADE DE BARTLETT APÓS A TRIAGEM.

Medidas E Teste	Medida	Diagnóstico
Alfa de Cronbach	0,71	Consistência interna aceitável (> 0,6)
KMO	0,58	Aceitável (> 0,5)
Teste de esfericidade de Bartlett	p < 0,001	Correlação significativa (< 0,05)

FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

Partindo dos pontos de corte como referência, e tendo a descrição da amostra apresentados pela Tabela 11²⁸, tem-se que os valores apresentados sugerem que os dados são adequados à Análise Fatorial. Contudo, outros valores devem ser considerados para um veredicto final. Após as modificações orientadas pela análise da amostra, que exigiu uma triagem detalhada em sete etapas, a resultante foi que com sete fatores selecionados é possível se explicar 89,54% de toda a variância da amostra, o que é superior ao valor de corte estipulado, que é de 60%, estando todos os autovalores (*eigenvalue*) com $n > 1,07$, acima do critério de *kaiser* (*eigenvalue* com $n > 1$), conforme descrição da Tabela 12.

²⁸ As demais informações referentes a triagem realizada para essa análise estão no *Anexo II - A* desse trabalho.

TABELA 12 - AUTOVALORES DE CADA COMPONENTE PRINCIPAL E SUAS RESPECTIVAS PROPORÇÕES DA VARIÂNCIA EXPLICADA E PROPORÇÃO ACUMULADA.

Componentes Principais	Autovalores	Proporção da Variância Explicada	Proporção Acumulada
1	4,79	28,20%	28,20%
2	2,62	15,43%	43,63%
3	2,18	12,83%	56,45%
4	1,80	10,62%	67,07%
5	1,57	9,22%	76,29%
6	1,18	6,95%	83,24%
7	1,07	6,30%	89,54%
8	0,76	4,44%	93,99%
9	0,38	2,25%	96,24%
10	0,31	1,84%	98,08%
11	0,20	1,19%	99,27%
12	0,09	0,55%	99,82%
13	0,03	0,16%	99,98%
14	0,02	0,02%	100,00%
15	< 0,01	< 0,01%	100,00%
16	< 0,01	< 0,01%	100,00%
17	< 0,01	< 0,01%	100,00%

FONTE: Os autores, 2019.

Sendo essa amostra viável para a formação dos indicadores objetivados, tem-se que os sete fatores explicam quase 90% de toda a variabilidade presente nas 15 questões consideradas na análise, o que é uma explicação excelente, tendo em vista que na literatura considera-se uma boa explicação a partir de 70% desse total (JOHNSON e WICHERN, 2002).

Para distribuir as questões entre os 7 fatores pré-determinados, isto é, para sabermos quais questões compõem cada um dos fatores, precisa-se observar as cargas fatoriais de cada questão em cada um desses sete fatores, de modo que a ideia, a priori, é que as questões devam pertencer ao fator cuja carga fatorial é maior, isso desconsiderando o sinal a ela atribuída (positivo ou negativo). As cargas fatoriais selecionadas, utilizando o método de rotação *varimax*, apresentaram valores acima de 0,45, conforme Anexo II – A deste texto (Tabela 20). Obedecendo os resultados das cargas fatoriais, o Quadro 8 apresenta de modo mais específico a composição de cada um dos fatores obtidos.

QUADRO 8 - FATORES IDENTIFICADOS APÓS FATORAÇÃO EM SOFTWARE ESTATÍSTICO DAS QUESTÕES DO Q2M, 2019.

Fatores	Questão e Codificação, com base na identificação numérica do Q2M
Fator I - Formação Continuada	Q75 - A Unidade Escolar ofereceu, no último ano letivo, cursos de formação para professores(as) e demais funcionários(as) da escola sobre conteúdos referentes às relações raciais e a implementação da Lei n. 10.639/2003?
	Q76 - Essa Unidade Escolar ofereceu, no último ano letivo, cursos de formação para professores(as) e demais funcionários(as) da escola sobre conteúdos referentes às relações étnico-raciais e a implementação da Lei n. 11.645/2008?
	Q77 - Nessa Unidade Escolar foi realizada alguma formação, encontro ou reunião que instigasse a reflexão, por parte dos profissionais da educação, sobre seu pertencimento étnico-racial (ser branco, ser negro, ser terena, ser guarani, etc.)?
Fator II – Articulação Escola- Sociedade	Q63 - Nessa Unidade Escolar desenvolvem-se pesquisas com entidades e/ou ativistas de movimentos sociais que estimulem os(as) estudantes a conhecerem a história da População Negra do Brasil?
	Q64 - Nessa Unidade Escolar desenvolvem-se pesquisas com entidades e/ou ativistas de movimentos sociais que estimulem os(as) estudantes a conhecerem a história da População Indígena brasileira?
	Q911 - O Projeto Político Pedagógico cita a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena?
Fator II – Articulação Escola- Sociedade	Q93 - O Projeto Político Pedagógico explicita o compromisso com uma educação de valorização da diversidade étnico-racial e antirracista na Unidade Escolar?
Fator III - Fiscalização dos dispositivos didáticos	Q1072 - Há algum tipo de discussão/denúncia sobre a existência de racismo, discriminação e/ou preconceito étnico e/ou racial em livros didáticos utilizados pelos estudantes?
Fator IV - Representação Literária	Q102 - Existem, na Unidade Escolar, livros de literatura infantil e/ou infanto-juvenil com personagens protagonistas negros?
	Q103 - Existem, na Unidade Escolar, livros de literatura infantil e/ou infanto-juvenil, com personagens protagonistas indígenas?
Fator V – Ludicidade valorativa	Q59 - Há atividades que envolvam a Comunidade Escolar em Jogos, Gincanas e/ou Brincadeiras, e que tenha sua origem reconhecida como sendo de alguma etnia Indígena brasileira?
	Q510 - Há atividades que envolvam a Comunidade Escolar em Jogos, Gincanas e/ou Brincadeiras, e tenha sua origem reconhecida como sendo de algum país do continente Africano e/ou da cultura afro-brasileira?
Fator VI Subsídio material	Q56 - Os Materiais bibliográficos disponibilizados na escola para uso dos(as) professores(as) e estudantes possibilitam o trabalho com referenciais sobre a diversidade étnica da População Indígena?
	Q57 - Os Materiais bibliográficos disponibilizados na escola para uso dos(as) professores(as) e estudantes possibilitam o trabalho com referenciais sobre a diversidade e riqueza histórico-cultural da População Negra?
Fator VII - Projetos de valorização	Q86 - Na Unidade Escolar, há registro de projetos (disciplinares ou interdisciplinares) e/ou de trabalhos pedagógicos que já utilizaram ou utilizam os materiais para a Educação das Relações Étnico-Raciais existentes na escola?

FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação do autor, 2019.

A interpretação desses fatores, observando as variáveis que os compõe, possibilitou a construção de uma definição nominal para cada um dos sete fatores

apresentados (Quadro 8), à medida que contemplou os Grupos de Análise estipulados na formulação do questionário. Se utilizando das descrições desses grupos, a nomenclatura dos fatores é:

- Formação Continuada (Fator I): reconhecendo o papel da escola na garantia de formação profissional pautada nas demandas específicas de cada realidade social, esse fator propõe uma análise interpretativa a partir da oferta, por parte da Unidade Escolar, de cursos de formação continuada sobre a temática das relações étnico-raciais e pertencimento identitário dos profissionais da Educação. Para esse fator a gestão escolar é referida como referência de análise;
- Articulação Escola-Sociedade (Fator II): considerando a dimensão educadora dos Movimentos Sociais, bem como a função do Projeto Político Pedagógico (PPP) para a promoção de uma prática docente vinculada à realidade que circunda a Unidade Escolar, esse fator propõe um aprofundamento sobre a dimensão educativa dos movimentos sociais negros e indígenas e sua inserção no cotidiano escolar como parte das atividades investigativas angariadas junto às ações didáticas, ao passo que indaga como se contemplada no texto orientador das atividades desenvolvidas pela Unidade Escolar, através do PPP da escola, a proposta da Educação das Relações Étnico-raciais. Para esse fator, tanto a docência como a gestão escolar são destacadas para análise;
- Fiscalização dos dispositivos didáticos (Fator III): destacando o papel do Livro Didático, enquanto dispositivo de suporte à prática docente, como reflexo da dimensão social à que está vinculado, esse fator reflete sobre o acompanhamento, e discussão, da importância em se vistoriar os Livros Didáticos (LD) para não permitir o uso destes quando carregados de discursos racistas e/ou preconceituosos. Apesar de estar toda a escola munida de responsabilidade em instruir o processo de escolha do LD, a análise desse fator direciona-se para a ação docente para com o uso crítico do instrumento didático;
- Representação literária (Fator IV): interpretando a dimensão valorativa da identidade como passo fundamental na formação

positiva desta frente às mazelas das desigualdades étnico-raciais que assolam o país, o Fator IV indaga sobre a presença, no arsenal literário da escola (literatura infantil e infanto-juvenil), de protagonismo indígena e/ou negro. Conhecendo a presença de tais materiais, a proposta desse fator se refere ao uso de tais suportes interpretativos para o trabalho sobre a identidade negra e/ou indígena de forma positiva, pautando-se para isso na relação entre texto e sociedade. Tanto a gestão como a docência estão no foco de análise.

- Ludicidade valorativa (Fator V): Partindo da defesa de que tais conhecimentos ao serem construídos de forma crítica permitem uma mudança de posturas cotidianas, inserindo o sentido valorativo na interpretação dos papéis sociais atribuídos à diversidade étnico-racial, esse fator propõe uma crítica sobre como a política para EREER pode ser aplicada junto à prática pedagógica, e de gestão, através da realização de jogos, gincanas e ou brincadeiras que envolvam toda a comunidade escolar e que tenha como centralidade o pertencimento identitário afro-brasileiro e/ou indígena.
- Subsídio Material (Fator VI): defendendo a importância do material bibliográfico para o trabalho pedagógico, e com olhar para o conteúdo dos materiais bibliográficos disponíveis na Unidade Escolar, esse fator estimula a análise sobre o uso de materiais bibliográficos, a partir da gestão escolar e da prática docente, que abordem especificamente a pluralidade étnico-racial;
- Projetos de valorização (Fator VII); partindo da interpretação positiva dos projetos vinculados às atividades pedagógicas, esse fator propõe a análise da realização de atividades para além da prática estática no que se refere as relações étnico-raciais e sua socialização com a comunidade escolar. Para esse fator, tanto a gestão escolar como ação docente estão no centro da análise.

Munidos já dos fatores identificados a partir de suas dimensões de análise, e definindo-os como ponto de referência para a edição de indicadores que permitam verificar se a Unidade Escolar propõe ações derivadas da política para a EREER, o passo seguinte é a construção de uma equação matemática para tal finalidade.

Dessa forma, em posse dos fatores referenciados, segue-se para a escolha da ferramenta que dará base a esse indicador.

Para o momento vale fechar esse capítulo com o alerta apresentado por Norberto Bottani (1998) ao mencionar que não se pode esquecer que os indicadores não permitem formular um juízo sobre a qualidade de um sistema educacional e muito menos demonstrar a sua superioridade com respeito a um outro, pois tais indicadores trazem apenas uma dimensão numérica a partir de um construto proposto pelo investigador. Todas as informações que seguem sobre as escolas estaduais paranaenses são apenas um olhar, bem específico, sobre o que pode ser entendido como práticas de efetivação da ERER, não cabendo em momento algum juízo de valores sobre qualidade da prática pedagógica e gestão das Unidades Escolares que participaram da investigação.

CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESTADO DO PARANÁ: DO ARTIGO 26A DA LDBEN COMO TEXTO À PRÁTICA PEDAGÓGICA E DE GESTÃO

A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada; dessa forma, a visão pelo homem das coisas materiais é sempre deformada. Nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto, para chegar ao seu significado. A percepção não é ainda o conhecimento, que depende de sua interpretação e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência. (Milton SANTOS, 1988, p. 23).

A etapa principal da investigação é a do processo de interpretação das informações originárias do fazer-se da pesquisa. O material empírico apenas se faz matéria prima para o trabalho de investigação e, como afirma Milton Santos, cabe ao pesquisador dar a sua visão interpretativa sobre a realidade por ele compreendida a partir da análise acurada desses materiais. Ao chegar nessa etapa da pesquisa foi possível angariar um número significativo de informação a partir dos dados derivados do questionário aplicado às escolas estaduais paranaenses. Dados esses que, ao serem analisados, auxiliaram na formulação de indicadores que oferecem uma ferramenta a ser utilizada na compreensão de como se executa, no espaço escolar, o que se preconiza a LDBEN a partir da política para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Para compreender a dimensão dessa política no estado do Paraná, a referência legal fundamenta a leitura das informações a serem expostas nas próximas páginas sobre a educação para as relações étnico-raciais, essas promovidas nos espaços escolares, e que se embasam na Instrução nº 017/2006 SUED/PR (Superintendência de Estado da Educação do Paraná). Tal instrução define como obrigatória, “em todos os níveis e modalidades dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de Educação Básica” do estado do Paraná, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PARANÁ, 2006, p. 6).

Como capítulo de apresentação e análise dos resultados, esse texto traz a visão dos autores sobre os dados referente às práticas pedagógicas e de gestão para a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), tendo como

referência a legislação específica (LDBEN), bem como todas as diretrizes, pareceres e orientações vinculadas a ela, e tendo como material empírico o questionário aplicado as escolas estaduais do estado do Paraná, identificado como *Questionário 2 de Monitoramento (Q2M)*.

Para tanto o capítulo está dividido em duas partes: O primeiro é composto pela ferramenta de interpretação criada para verificar, em níveis de escala, como está apresentada as atividades que propõem a EREER pelas escolas estaduais paranaenses que participaram da investigação, se utilizando para isso de uma mirada exploratória sobre as informações prestadas e da reinterpretação dos Grupos de análises destacados no capítulo anterior; na segunda parte da escrita se situa um aprofundamento sobre ações pedagógicas e de gestão para a EREER no estado, tomando uma referência que permita criar pontuações para a proposição de atividades que possibilite, de fato, acompanhar a execução de práticas específicas à temática étnico-racial.

Cabe lembrar que a proposta dessa investigação é aplicar um indicador que permita verificar o cumprimento do que preconiza a LDBEN a partir da perspectiva quantitativa de ações, e não avaliar a qualidade dessas ações, ainda que muitas indagações apareçam durante a escrita. Dessa forma, a investigação tem como centralidade a análise sobre as práticas pedagógicas, e de gestão, executadas pelas escolas respondentes que tiveram como objetivo a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, e não uma análise dessas práticas.

4.1 – O INDICADOR DE VERIFICAÇÃO SOBRE A EREER: PESQUISA COM ESCOLAS ESTADUAIS DO ESTADO DO PARANÁ

Rememorando a utilização da Análise Fatorial Exploratória (AFE) para delimitação dessa investigação, tendo em vista que esta é uma técnica de interdependência que tem por objetivo definir a estrutura latente de um conjunto de variáveis, agrupando-as como fatores, e apresentando o grau em que tais variáveis são explicadas por eles, tem-se a determinação de um padrão específico para interpretação dos dados.

Esses fatores são utilizados para a orientação analítica do nível de execução do que se preconiza para uma efetiva educação para as relações étnico-raciais no

espaço escolar, e conhecendo as especificidades de cada variável que os compõem, o passo seguinte é a apresentação da estratégia escolhida para o trabalho sobre estes.

Recorrendo ao uso de ferramenta matemática para se criar um referencial sobre o nível em que se encontram as práticas que contemplam o que se preconiza a política para a EREER e, a partir de uma padronização relativa dessas práticas com base na literatura e no levantamento das ações propostas e interpretadas como de destaque para a execução do que lei preconiza, propõe-se o cálculo a seguir como sugestão de Indicador de Verificação de práticas específicas de promoção da Educação das Relações Étnico-raciais. Esse cálculo pode ser utilizado para interpretação de variáveis pré-determinadas com o objeto centrado nas práticas pedagógicas e de gestão, e está construído se utilizando das seguintes definições:

$$E = \frac{N-(n+A)}{N} \quad (I)$$

No qual E representa o Indicador em específico para o Fator dado, N o tamanho da população respondente ao questionário em questão ao qual a variável se inclui, n o número de respostas iguais a “não” atribuído à variável dicotômica que leva o valor 1 (sim) ou 0 (não), e A o número de respostas ausentes para essa variável.

O resultado do cálculo deve ser um valor que apresenta variação entre 0 (zero) e 1 (um), no qual os valores resultantes mais próximos de zero (0) indicam que a promoção da prática apresentada por determinada variável, a partir das respostas oferecidas para aquele fator, não estão sendo realizadas em quantidade, conforme interpretação proposta por essa escrita, e quanto mais se aproxima de um (1) mais próximo está do que se propõe a LDBEN para a valorização da diversidade étnico-racial na escola a partir das práticas pedagógicas e de gestão.

Para propor também uma espécie de “termômetro” sobre práticas, embasando-se no exposto pelo Quadro 4 e Quadro 5 (Capítulo 2) que versa sobre as interpretações do que se considera ações específicas para a EREER e quais informações podem compor sua análise, a Tabela 13 apresenta valores-base para se interpretar, a partir das respostas das Unidades respondentes, como se pode

interpretar as práticas direcionadas especificamente para a EREER, a partir dos valores de **E**.

TABELA 13 - VALOR PARA ESCALA INTERPRETATIVA DAS RESPOSTAS AO Q2M SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO PARA A EREER, 2019.

Valor de E	Escala de interpretação
0,00 – 0,19	Irrisória (muito fraca)
0,20 – 0,39	Restrita (fraca)
0,40 – 0,69	Moderada (regular)
0,70 – 0,89	Representativa (boa)
0,90 – 1,00	Expressiva (muito boa)

FONTE: os autores, 2019.

Se utilizando de cinco escalas de valores para **E**, a Tabela 13 apresenta interpretações com base na quantidade de respondentes à execução de práticas específicas que foram selecionadas como de referência para a promoção da política da EREER. Com os valores da tabela, por exemplo, se **E** para determinado fator receber um número entre 0,0 e 0,19, significa dizer que a EREER ocupa espaço junto às práticas escolares em questão à nível irrisório, muito fraco, dentro das atividades desempenhadas no ambiente escolar. Ao destacar uma prática como irrisória, é dizer que a Unidade Escolar não realiza o que está preconizado na política da EREER, com texto legal figurado na LDBEN através dos Artigos 26A e 79B, agindo dessa forma na manutenção e conservação das formas de discriminação e racismo que alimentam as desigualdades que assolam o país.

Ao categorizar como restrita (0,20 – 0,39) as atividades propostas e executadas pela Unidade Escolar, é dizer que ainda que haja práticas que contemplem o que propõe a legislação de cunho étnico-racial, tal instituição realiza o mínimo desejado, e ainda que cumprindo a obrigação legal, o faz apenas como resposta a obrigatoriedade imposta; Como moderada (0,40 – 0,69), a prática escolar se caracteriza como parte da rotina da instituição escola, cumprindo os requisitos para fazer-se notar tal temática dentro do desenvolver das atividades cotidianas da Unidade Escolar, mas sem uma abordagem que potencialize mudanças em larga escala, a considerar sua limitação executiva, essa que pode estar vinculada ao subsídio material, pessoal e/ou de interesse ideológico.

Com o valor do Indicador entre 0,70 e 0,89 tem-se que a prática pode ser categorizada como representativa, o que permite dizer estar a Unidade Escolar cumprindo o exigido pela LDBEN, bem como seus documentos derivados, ao promover uma educação com foco nas relações étnico-raciais e potencializar transformações, de cunho interpretativo, sobre a constituição social do país, a formação da identidade de sujeitos sociais e, acima de tudo, uma revisão no pertencimento de cada grupo étnico-racial na construção da história política nacional. Ao passo que, se o número de E estiver entre 0,90 e 1, permite-se aferir que as Unidades Escolares exercem de forma expressiva as obrigações estabelecidas em Lei para a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais e, por consequência, o exercício do que preconiza o Estatuto da Igualdade Racial.

Com base nos cinco fatores de explicação derivados da AFE, e nas 15 variáveis que os compõe, conforme apresentado no Capítulo 3, tem-se a quantidade de respostas para cada uma das variáveis selecionadas, a partir do Q2M, e que compõem a base interpretativa das informações a serem trabalhadas a partir desse ponto da escrita. Se utilizando das nomenclaturas adotadas para realização do cálculo, a Tabela 14 traz os valores a serem considerados para tal, onde cada fator recebe uma interpretação independente a partir da aplicação do cálculo de E sobre as respostas para as variáveis que o compõe.

TABELA 14 - NÚMERO DE RESPONDENTES PARA AS VARIÁVEIS SELECIONADAS VIA AFE PARA ANÁLISE DO Q2M, 2019.

Fator	Variável Codificada*	Respostas			Total de Respondentes
		Sim (s)	Não (n)	Ausente (A)	
Fator I - Formação Continuada	Q75	1063	596	0	1659
	Q76	1091	568	0	1659
	Q77	1169	490	0	1659
Fator II – Articulação Escola-Sociedade	Q63	886	773	0	1659
	Q64	782	877	0	1659
	Q911	1562	92	5	1659
	Q93	1413	241	5	1659
Fator III - Fiscalização dos dispositivos didáticos	Q1072	201	1434	24	1659
Fator IV - Representação Literária	Q102	1478	181	0	1659
	Q103	1403	256	0	1659
Fator V – Ludicidade valorativa	Q59	1053	606	0	1659
	Q510	1283	376	0	1659
Fator VI - Subsídio material	Q56	1472	187	0	1659
	Q57	1559	100	0	1659
Fator VII - Projetos de valorização	Q86	1294	114	251	1659

LEGENDA: * Com base na identificação numérica do Q2M (ver Anexo II - A).

FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

No que se refere ao número de respostas à variável determinada, a partir da terceira coluna da tabela, elas estão delimitadas em “sim”, “não” e “ausentes” porque há variáveis que estão vinculadas, de alguma forma, à outras perguntas realizadas no questionário de onde ela se deriva e, dependendo da resposta dada à questão, a respondente era encaminhada para uma outra pergunta do mesmo tema, sendo então passível de existir algumas variáveis em que o item “ausente” esteja presente, ainda que toda a população respondente não tenha deixado de responder nenhum dos questionamentos realizados.

A critério de exemplo se faz válido realizar o cálculo para uma das variáveis com o intuito de materializar qual é o referencial de interpretação dos dados e como esse indicador comporá a análise das informações. Por ser a primeira variável apresentada na Tabela 14, são utilizadas as informações referentes as unidades respondentes da variável Q75, essa que indaga: *A Unidade Escolar ofereceu, no último ano letivo, cursos de formação para professores(as) e demais*

funcionários(as) da escola sobre conteúdos referentes às relações raciais e a implementação da Lei n. 10.639/2003?

Para essa variável houveram 1.063 Unidades Escolares informando que “sim”, o que significa dizer que as escolas ofertaram no último ano letivo algum curso de Formação Continuada sobre o tema da Lei nº 10.639/2003. Como o cálculo, com base nos pontos de interpretação estabelecidos por esse texto, não ignora os casos ausentes, para sua realização se adota a perspectiva dos valores negativos, no qual as respostas como “não” são somadas aos casos ausentes (que não responderam determinada questão porque informaram em alguma pergunta anterior a ela vinculada também negativamente), e esse valor é subtraído do total de respondentes, sendo o resultado final a divisão desse valor pelo número total de respondentes à pesquisa.

$$E = \frac{1063 - (596 + 0)}{1659} \quad (II)$$

$$E = 0,64$$

Se o objetivo do uso do indicador fosse a interpretação isolada desse dado, considerando apenas a referida variável e seu equivalente valor quantitativo, se afirmaria, a partir do valor resultante do cálculo apresentado, que as escolas investigadas contemplam positivamente a participação docente em Formação Continuada sobre a Lei nº 10.639/2003, apresentando valor de $E = 0,64$ e afirmando estarem as escolas realizando ação *Moderada*, ou regular, no que se refere a oferta de cursos de FC dentro da temática da relações étnico-raciais, especificamente sobre a Lei nº 10.639/2003.

Para verificar a possibilidade do cálculo como orientador de interpretações sobre o cumprimento do que preconiza o Artigo 26A da LDBEN a partir das práticas pedagógicas e de gestão informadas, na Tabela 15 a seguir estão calculados os valores atribuídos à todas as variáveis que compõem o *corpus* de fatores derivados da AFE, bem como o valor total a partir da atribuição de responsabilidade definido pela interpretação da prática. Sendo cada Fator composto por um número determinado de variáveis, os valores de E para cada uma das variáveis serão somados e o E total calculado a partir desse valor dividido pela quantidade numérica de variáveis que compõe o fator.

TABELA 15 - VALOR DE E POR ATRIBUIÇÃO DE EXECUÇÃO REFERIDA, A PARTIR DAS RESPOSTAS AO Q2M, 2019.

Fator	Variável Codificada	E (Variável)	Atribuição	E (Atribuição)	E (Geral Fator)
Fator I - Formação Continuada	Q75	0,64	Escola	0,67	0,67
	Q76	0,66			
	Q77	0,70			
Fator II – Articulação Escola- Sociedade	Q63	0,53	Docente	0,50	0,70
	Q64	0,47			
	Q911	0,94	Escola	0,90	
	Q93	0,85			
Fator III - Fiscalização dos dispositivos didáticos	Q1072	0,12	Escola/ Docente	0,12	0,12
Fator IV - Representação Literária	Q102	0,89	Escola	0,87	0,87
	Q103	0,85			
Fator V – Ludicidade valorativa	Q59	0,63	Escola/ Docente	0,70	0,70
	Q510	0,77			
Fator VI - Subsídio material	Q56	0,89	Escola	0,91	0,91
	Q57	0,94			
Fator VII - Projetos de valorização	Q86	0,78	Escola/ Docente	0,78	0,78

FONTE: os autores, 2019.

Utilizando-se da descrição da atribuição referida ao encaminhamento a ser executado, a Tabela 15 evidencia, dentro do escopo de análise, a quem se atribui a proposição da prática específica que contribua para a efetivação do que propõe a EREER. As atribuições, apresentadas como sugestão, não recebem a função de delegações rígidas sobre quem executa o quê, mas sim uma proposta construída a partir da observação da prática apresentada pelas UEs respondentes.

O valor de E se obtém mantendo a identificação por atribuição, no intuito de diagnosticar a quem se sugere a realização de determinada ação (Docente/Escola - gestão escolar), e como se encontra tal ação a partir das informações obtidas.

Para o fator total, **E total**, é realizada a soma dos valores específicos de **E** para cada variável e sua função em relação ao total de variáveis que compõe o Fator.

Contudo, ainda que já tenha a escala interpretativa, verifica-se, ao manusear as informações angariadas, que somente a análise pelo número pode deixar questões em aberto sobre a interpretação da realidade ofertada pelas respostas das escolas. Nesse aspecto, e considerando os apontamentos de Bottani (1998) sobre a parcimônia necessária para o olhar sobre os números, os Grupos de análises detalhados no capítulo anterior são retomados aqui para auxiliar na verificação da abrangência do cálculo proposto, à medida que apresentam informações qualitativas sobre as ações realizadas, e por isso são consideradas para confirmar, ou refutar, as categorizações derivadas do uso do Indicador proposto. Em síntese, a proposta dessa etapa é de identificar a abrangência do uso do Indicador de Verificação ao correlacionar sua escala de interpretação com detalhamentos outros que também compõem o banco de dados sobre as práticas pedagógicas e de gestão no que se refere a ERER.

Um adendo importante se refere à relação entre os Grupos de Análise e os Fatores identificados através do uso da Análise Fatorial Exploratória (AFE). Esse primeiro foi definido para interpretação das respostas seguindo a linearidade pensada para o conteúdo geral que compôs o Q2M, enquanto que os Fatores, como agrupamento de variáveis correlacionadas, são derivados da utilização de técnica estatística da AFE. Se observadas as variáveis de um mesmo Fator há, no caso dos sete fatores selecionados, a junção de variáveis específicas que sugere a mesma organização prevista na proposição dos Grupos de Análise e, por isso, serão utilizados de forma complementar na análise que se apresenta.

Antes de prosseguir para o esmiuçar dessas informações se faz válido apontar duas escolhas para tornar a leitura mais dinâmica. A primeira se refere ao que é chamado no texto de *número de unidades respondentes*: para todos valores apresentados, quando não houver outra observação sobre tal, deve ser considerado para referência de porcentagem o valor absoluto de 1.659, que é o número de escolas que responderam integralmente (na sua totalidade) ao questionário aplicado. A segunda se refere a algumas siglas já bastante utilizadas até aqui, mas que pelo fato de estarem apresentadas em uma frequência maior, para padronizar sua leitura, estarão nominadas na sua primeira aparição, seguindo

citadas apenas como sigla: UE (Unidade Escolar); (Q2M) Questionário 2 de Monitoramento; FC (Formação Continuada); EREER (Educação das Relações Étnico-raciais); LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); EM (Equipes Multidisciplinares); (DCNERER) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; (Plano Nacional para DCNERER) Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

4.1.1 - Aplicando o cálculo do Indicador de Verificação (E) em diálogo com os Grupos de Análise

Tendo como objeto de referência os sete Fatores delimitados para a interpretação do Q2M (Questionário 2 de Monitoramento), estes apresentados em tópicos específicos, delineia-se nesse item algumas análises sobre as práticas informadas como de promoção da EREER nas escolas estaduais paranaenses. Tal escrita está construída de acordo com a proposta metodológica de Análise Relacional, apresentada por Michael Apple (2006), que orienta a escrita a partir de indagações sobre as realidades situacionais que se engendram, em confirmação ou confrontação, para o realizar de ações no espaço escolar a partir de reflexos, ou demandas, articuladas entre as dimensões macro e micro das políticas educacionais que a constituem.

Por ser uma postura crítica, que propõe uma análise do objeto de estudo através das correlações deste com outras posições, tal proposta de análise exige que um mesmo objeto seja examinado de diferentes pontos de referência, colocando-se em relação ao máximo de dimensões possível envolvidas com este objeto, para que somente depois seja possível chegar a uma conclusão sobre este. Dessa forma, todos os Fatores apresentados terão seu valor atribuído pelo Indicador proposto indagados pelas informações adicionais que constam nos dados do Q2M, para que assim haja uma base interpretativa da validade das categorias apresentadas.

Para tornar mais prático a leitura de cada Fator, estes estão apresentados de forma independente. Respeitando a sequência numérica, o primeiro tópico a ser observado se refere ao *Fator I*, denominado de *Formação Continuada*, com respostas referentes as formações ofertadas, pelas Unidades Escolares da rede estadual de ensino do Paraná, bem como o diálogo dessas com as orientações federais.

4.1.1.1 - Fator I: Formação Continuada (FC)

O Fator I é composto por três variáveis que têm como eixo de indagação a oferta, por parte das Unidades Escolares (UE), de cursos de Formação Continuada (FC) sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). Derivando-se do que foi denominado de Grupo 3 de Análise do Q2M, o Fator I compreender como a UE atua no que se refere às demandas específicas sobre a capacitação dos e das profissionais da Educação para responder as tensões oriundas das relações étnico-raciais que habitam o espaço escolar.

Para isso, sobre cada variável foi aplicado o cálculo referente ao Indicador de Verificação (E) proposto por essa escrita, conforme apresentado na Tabela 15. Lembrando que cada Fator está composto por um número determinado de variáveis, os valores de E para cada uma delas serão somados e o E total calculado a partir desse valor dividido pela quantidade numérica de variáveis que compõe o Fator em específico. De resposta a esse cálculo obteve-se, como E total para a oferta de FC, o valor de 0,67, o que indica, se tomada apenas a referência numérica padronizada (Tabela 13), que as práticas de gestão, no que se refere a oferta de Formação Continuada com temática específica, são consideradas *moderadas* (regular) para o cumprimento da ERER nas escolas estaduais do Paraná.

A fundamentação dessa variável retoma os Eixos estratégicos do Plano Nacional para DCNERER, (Quadro 6), que estipula em seu Eixo 2, denominado de *Política de formação inicial e continuada para profissionais de Educação e gestores(as)*, que às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais caberá “criar Programas de Formação Continuada Presencial, semipresencial e a distância de Gestores(as) e Profissionais da Educação” (BRASIL, 2008, p. 64) com base nas DCNERER. Considerando a Unidade Escolar como uma extensão prático-

executiva das políticas empenhadas por tais secretarias, são elas as principais articuladoras para que haja uma atualização conceitual do quadro teórico dos profissionais sob sua responsabilidade administrativa.

Ao refletir sobre a relação entre escola e sua dependência administrativa, Ilma Passos Alencastro Veiga (2010) enfatiza que a qualidade do ensino ofertado pela escola está diretamente vinculada à valorização do corpo docente que nela atua, mediante, por exemplo, à oferta de cursos que permitam uma formação continuada. Refletindo sobre os aportes legais referente às indicações advindas do Governo Federal para com a temática da EREER, tem-se dois documentos que sinalizam a necessidade da oferta dessas formações para a garantia de uma efetiva educação para as relações étnico-raciais, bem como a sua interpretação enquanto direito de todo profissional da Educação. O primeiro texto se refere à LDBEN (Lei nº 9.394/1996), em seu *Título VI - Dos Profissionais da Educação*, que ao tratar especificamente sobre o tema garante que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017); § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009); § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (grifo dos autores).

A interpretação que pode ser dada ao texto legal é da FC como parte constituinte do trabalho docente, no que se refere a importância da mesma para um exercício de garantia da qualidade de seu trabalho, sendo ele, em tempo, um direito conquistado dos profissionais da Educação e que deve ser garantido pelo Estado. O outro aporte legal que guia a leitura sobre a oferta de FC, em específico para a EREER, é a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que define as DCNERER e, como parte de sua redação, aborda a necessidade de

Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC. (BRASIL, 2004, p. 23).

Ao relacionar o conteúdo da LDBEN, sobre a FC como direito e da DCNERER, como ferramenta para o cumprimento de uma política pública, pode-se encontrar a dimensão viabilizadora atribuída à FC no que tange à Educação de qualidade como demanda, pois ambos aportes legais centram na FC a possibilidade de transformação da prática docente a partir da reflexão crítica sobre as experiências interpessoais vividas no cotidiano escolar, pelos/as docentes.

Para compreender a dimensão de responsabilidade centrada na FC pode-se citar como exemplo as ações desenvolvidas pelo Governo Federal, desde os anos 2000, através de projetos destinados à docentes da Educação Básica, a exemplo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (de 2004) e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (de 2009), dos quais propõe-se o desenvolvimento de ações, em articulação com todos os entes da federação, assim como os municípios, para a oferta de cursos formativos que respondam as demandas da escola.

Tais investidas governamentais, desde que adotadas as devidas considerações, podem atuar para uma efetiva mudança nos paradigmas postos pela Educação institucionalizada atual, ao poder evidenciar nesse processo as marcas deixadas pela colonialidade que hierarquizou e silenciou as diferenças étnico-raciais, e que ainda se fazem presentes nos discursos de alguns profissionais da Educação.

Nessa direção, Antonio Flavio Moreira e Vera Maria Candau (2007) defendem que essas formações, e as práticas pedagógicas delas derivadas, contribuem para um deslocamento epistêmico e, conseqüentemente, para um enfraquecimento do discurso hegemônico, na medida em que desvela o daltonismo cultural das escolas; evidencia a ancoragem eurocêntrica histórico-social dos conteúdos; promove a experiência de interação sistemática com os outros e concebe a escola como espaço de crítica e produção cultural.

Como reflexo das organizações nacionais mencionadas para com as formações iniciais e continuadas dos/as profissionais que atuam na Educação Básica, o governo do Paraná cria, através do Decreto nº 9.922/2014, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, esse com aporte legal previsto na Portaria nº 883/2009²⁹ do Ministério da Educação, que ao firmar parcerias, acordos e convênios, estabelece a proposta de atuação centrada na atualização constante dos docentes que trabalham com a Educação Básica no estado, nos moldes da política de currículo. Tal política, essa que é pontuada no Plano Estadual de Educação (2015-2025) do Estado do Paraná em atual vigência, tem como meta a Formação Continuada (FC) dos profissionais da Educação sob sua dependência administrativa:

META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 70% de profissionais do magistério da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PARANÁ, 2015, p. 89).

Especificamente sobre a temática da EREER no estado do Paraná, tais formações ocupam espaço no texto legal, já em 2006, como extensão da DCNERER ao propor a “Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores” (BRASIL, 2004, p. 23). Tal proposta se efetiva com a criação, nas escolas públicas do estado, das chamadas Equipes Multidisciplinares (EM), que tem como uma de suas funções garantir a execução de atividades vinculadas a EREER na escola, estipulando instruções para a execução do que as orientações preconizam (Instrução nº 017/2006 – SUED/PR) e redigindo em seu plano de ação a “promoção de cursos, seminários e oficinas para qualificar os educadores no que diz respeito à temática em questão” (PARANÁ, 2006, p. 2).

²⁹ Portaria nº 883/2009 - Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009; Portaria n.º 09/2009 MEC – Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação; Decreto n.º 6755/2009 MEC - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Ao investigar tais Equipes, Celso José dos Santos (2015) defende que ao serem formadas, estas apresentam um grande potencial pedagógico para a garantia de exercício de uma educação para as relações étnico-raciais por contribuírem para a inclusão, nos currículos das diversas disciplinas, conteúdos e encaminhamentos metodológicos a serem desenvolvidas com foco na pluralidade étnico-racial brasileira, ao longo do ano letivo. Regidas pela Resolução n.º. 3.399/2010 – GS/SEED/PR, tais EMs passam a compor as demandas organizacionais das Unidades Escolares e trazem em sua premissa formativa o papel propulsor de auxílio aos profissionais da Educação no caminho de desconstrução das formas de racismos que ainda se expressam em práticas docentes cotidianas.

A composição humana de tais Equipes, renovadas bianualmente, segue orientações legais para tal, com um número específico e diverso de profissionais das diferentes áreas do conhecimento, bem como com diferentes papéis dentro da Unidade Escolar. Para os profissionais que ocupam tais equipes, o governo do Estado propõe uma certificação que pode ser utilizada para progressão no Plano de Carreira (Art. 5º), bem como restringe a participação na composição dessas equipes para profissionais que possuam currículo ativo em formações específicas da temática (Art. 6º).

Art. 5º Os integrantes das Equipes Multidisciplinares, que participarem das atividades formativas realizadas receberão certificação para progressão no Plano de Carreira do Magistério Público do Paraná, conforme Resolução própria, que dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação e/ou qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Art. 6º Poderão participar como candidatos/as, para a composição das Equipes Multidisciplinares, professores e funcionários, que serão aclamados em assembleia, respeitando os critérios abaixo: I. em exercício no estabelecimento de ensino por no mínimo 3 (três) meses (QPM e PSS); II. apresentar propostas de ações para implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais ou História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e/ou Indígena; III. preferencialmente ter participado de eventos de formação continuada sobre a temática das Relações Étnico-Raciais ou História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e/ou Indígena; IV. preferencialmente ter desenvolvido trabalhos ou ações voltadas à temática no Estabelecimento de Ensino ou em outras áreas de âmbito educacional. (PARANÁ, 2010, p. 3). (grifo dos autores).

Tal incentivo na carreira, e salarial, é considerado, de maneira genérica, como de estímulo à qualidade prestada por essas Equipes e à própria luta contra as desigualdades sociais, culturais, étnicas e raciais que se figuram no ambiente escolar, e fora dele, através do empenho em realizar atividades pedagógicas valorativas e de reconhecimento vinculadas ao cotidiano escolar. Contudo, vale citar que, por ser o ambiente escolar regido por diferentes ruídos no que se refere a execução plena do que se propõe uma orientação legal, é passível de interpretação que, ainda que a formação das EMs tenha uma orientação pré-determinada, a realidade da escola, especificamente no que se refere ao capital humano, formação inicial das/os profissionais, interesses e orientações ideológicas, põe em voga o que se propõe o exercício dessas EMs.

Dez anos se passaram desde a resolução que estabelece a formação dessas Equipes nas UEs do estado e, no que se refere a existência efetiva de tais EMs na rede estadual de ensino, como resposta ao Q2M, têm-se que 96,2%³⁰ das unidades que responderam à pesquisa afirmaram possuir tais equipes formadas e em exercício. Considerando a promulgação da Lei nº 10.639/2003 - que altera a LDBEN - , a DCNERER (2004), o Plano Nacional para a DCNERER (2009) e os documentos específicos do Estado do Paraná para as UEs de dependência administrativa estadual, bem como a formulação de uma política específica para a ERER, parte-se do pressuposto de que essas unidades, geridas na perspectiva de Gestão Democrática, devam possuir subsídio material, financeiro e pessoal que possibilite a garantia do cumprimento das metas para a efetiva promoção da ERER no espaço escolar.

³⁰ Respostas aos questionamentos Q128, Q1281 e Q1282 do Q2M, Conforme Anexo I.

Para verificação, e proposição de uma reflexão sobre a realização/oferta de cursos de FC sobre a temática das EREER pelas unidades escolares, questionou-se na aplicação do Q2M:

Q75- A Unidade Escolar ofereceu, no último ano letivo, cursos de formação para professores(as) e demais funcionários(as) da escola sobre conteúdos referentes às relações étnico-raciais e a implementação da Lei n. 10.639/2003? Q76- Essa Unidade Escolar ofereceu, no último ano letivo, cursos de formação para professores(as) e demais funcionários(as) da escola sobre conteúdos referentes às relações étnico-raciais e a implementação da Lei n. 11.645/2008? Q77- Nessa Unidade Escolar foi realizada alguma formação, encontro ou reunião que instigasse a reflexão, por parte dos profissionais da educação, sobre seu pertencimento étnico-racial (ser branco, ser negro, ser terena, ser guarani, etc.)? (SILVA, Wilker Solidade, 2018, p. 29-33).

Essas indagações descrevem as variáveis que compõem o Fator I de análise. Sendo o conteúdo da Q75 e Q76 referente a oferta de FC por parte das escolas, especificamente sobre as Leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, para conhecer o que tal valor significa dentro da especificidade dessas variáveis, apresenta-se os números de respostas positivas para a indagação sobre tal oferta: 64,1% das UEs respondentes da Q75 afirmaram ofertar curso específico sobre a lei nº 10.639/2003 e 65,8%, para a Q76, informaram ofertar FC específica sobre a lei nº 11.645/2008.

A construção do questionar sobre tal oferta, abordando a política da EREER a partir das leis de forma distinta, foi uma escolha metodológica com a intenção de vislumbrar como tal política está sendo apresentada aos profissionais docentes. O resultado exposto que a Lei nº 11.645/2008 ocupa destaque no texto temático dessas formações não diminui ou invalida as ofertas de cursos com o foco na Lei nº 10.639/2003, uma vez que ambas são promulgações legais que, em suma, referem-se ao Artigo 26A, e 79B, da LDBEN, através de sua última alteração ocorrida no ano de 2008.

O ponto que merece atenção a partir de tais dados se refere ao conteúdo trabalhado nessas formações, pois mesmo que a lei nº 10.639/2003 obrigue o exercício de uma educação para as relações étnico-raciais ao se referir o trabalho com a história e cultura afro-brasileira e africana, esta não traz em seu texto a

temática indígena em específico, considerando que essa inserção ocorre apenas cinco anos depois da promulgação legal.

No que se refere ao Q77, terceira variável que compõe o Fator I, esse obteve um percentual de 70,5 de respostas positivas, valor superior ao referente às legislações em específico. Por se tratar de uma dimensão que envolve o autorreconhecimento de maneira mais ampla, diferindo da especificidade das referências legais detalhadas nas outras duas variáveis, tal questão está retomada no tópico seguinte (item 4.2).

Sobre as outras duas variáveis, o trato com a exposição das informações referentes aos temas dos cursos promovidos pela UE permite conhecer um pouco sobre como as identidades são trabalhadas no exercício dessas formações. Os valores de resposta positiva indicam que a gestão escolar das Unidades Escolares apresenta uma proposição moderada de oferta formativa para que esses possam atuar de forma crítica na educação com aporte às questões étnico-raciais. Ainda que sejam valores positivos, se colocada na balança a temporalidade que decorre desde a obrigatoriedade da adequação curricular, bem como a função da LDBEN para a materialização das práticas escolares, ações moderadas não demonstram adesão integral para com o que está indicado em texto legal de uma política pública, ao passo que essa não se apresenta como de cumprimento facultativo.

Para viabilizar um amparo discursivo que possa enriquecer a análise a partir do indicador apresentado, propõe-se a utilização interpretativa de algumas questões complementares vinculadas às que formam o Fator I. Os questionamentos são: qual o perfil das FCs ofertadas (leituras individuais; grupos de discussão; convite de atores vinculados a movimentos sociais; representantes da comunidade, etc.)? Qual a composição do público alvo que participa de tais formações (todos os profissionais da educação lotados na Unidade Escolar; apenas docentes, coordenação/direção, ou professores/as que compõem a Equipe Multidisciplinar; ou ainda, apenas docentes das áreas de humanas)?

Tendo tais indagações, e sendo os profissionais da Educação o público alvo dessas formações ofertadas pelas UEs, se faz válida uma reflexão sobre a participação desses nos cursos que lhes é ofertado, bem como o formato dessas formações.

Ao se refletir sobre as especificidades que antecedem o participar de qualquer atividade, principalmente enquanto se atua na função docente, é comum identificar que isso se realiza, quase sempre, frente a dificuldades, tanto para o profissional docente como para a gestão da escola. Insuficiência no capital humano disponível na UE, organização das horas destinadas ao planejamento semanal (quando existem) que contemple a todos/as, incentivo governamental em forma de reconhecimento e ascensão profissional e, o mais pontual, o interesse pessoal, são barreiras que atuam para minar a possibilidade de participação em cursos para formação continuada (no sentido estrito da palavra), sejam eles no formato presencial ou na modalidade à distância.

É consenso que a formação básica da estrutura do indivíduo enquanto docente advém de sua formação inicial, seja ela no Ensino Superior, através das licenciaturas, ou no Ensino Médio, com o magistério (e/ou Normal Médio, por exemplo), cabendo a essa formação proporcionar aos/as novos educadores/as a possibilidade de (re)conhecer as nuances de seu trabalho e, principalmente, de (re)conhecerem a si como agentes dele. Contudo, tal processo nem sempre garante esse autorreconhecimento do seu papel na desconstrução dos paradigmas da exclusão. Isso, nas palavras de Wilma de Nazaré Baia Coelho, porque muitas vezes:

Professores mal formados acabam por lidar com situações de discriminação como se profissionais não fossem. Recorrem, frequentemente, a suas próprias convicções, à suas experiências de vida ou à sua noção de justiça para resolver as questões com que se deparam. Em larga medida, tais professores são produtos de cursos de formação de professores que não compreenderam toda a dimensão do processo educacional, para os quais a “formação para a cidadania”, a “formação do aluno crítico” e o “compromisso do professor”, em sua maioria, não passam de chavões repetidos sem qualquer desdobramento concreto, como o domínio da literatura especializada e a reflexão consistente sobre as diversas situações que o exercício da profissão apresenta – ao final, tudo dito pelo professor, em sala de aula, é formação. (COELHO, 2006, p. 307).

É na interpretação de que tudo que é dito pelo/a professor/a no exercício de sua função é interpretado como conhecimento válido que se centra a importância da formação na perspectiva do papel exercido pela docência na (des)construção

das mentalidades para se compreender, e atuar contra, as desigualdades étnico-raciais e culturais que ainda permeiam a sociedade. Um dos principais pontos de destaque, nessa profissão, é a capacidade de desenvolver hábitos de autorreflexão que desperte um questionar para o desfazer das amarras da colonialidade.

Por conhecer a sala de aula, a formação continuada permite ao/a educador/a caminhos diversos para se realizar uma reflexão sobre si e sobre o “outro”, ali presente na forma de estudante, professores/as, coordenadores/as, etc., contribuindo para o desmantelamento da diferença como algo negativo, menor, e instigando sua releitura enquanto parte da formação identitária.

Tratando especificamente da participação em cursos de FC sobre a temática étnico-racial³¹, e de destaque para as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, 92% das unidades respondentes afirmaram que seus profissionais docentes realizaram, durante o ano letivo, alguma formação que teve como tema central a Lei nº 10.639/2003, e 88,2% da Lei nº 11.645/2008. Ainda que com uma diferença entre as duas temáticas, tais porcentagens são representativas em sua abrangência, a considerar que a necessidade de participação em FC, pelo que foi visto no item anterior, é resposta à política de currículo instaurada pelo Estado para com a Educação pública por ele ofertada.

Sobre a modalidade de FC participada pelos profissionais da Educação, 62% das unidades informaram que os/as docentes a realizaram no formato semipresencial, com carga horária dividida entre reuniões físicas e uso de plataforma digital. As demais porcentagens, em proporção, equivalem a modalidade totalmente presencial, com 31%, e somente via EaD, 7%. Tais informações corroboram com as instruções ofertadas pela SEED/PR para com a oferta de cursos específicos sobre a temática, conforme conferência dos documentos oficiais disponibilizados sobre cursos realizados nas escolas estaduais.

Outro detalhe para reflexão se refere, a partir das porcentagens que não evidencia participação exclusivamente presencial nas FCs realizadas, é que os ofertantes, e os consumidores dessas FCs, partem do pressuposto de que as e os profissionais da Educação, na representação aqui das e dos professores que dela

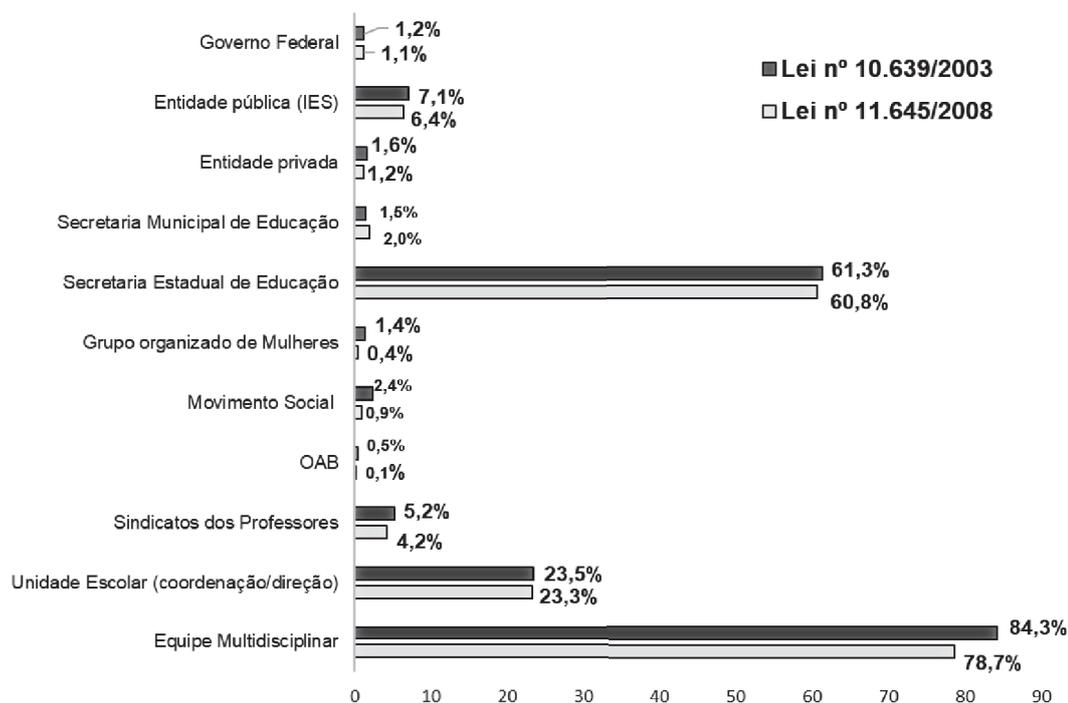
³¹ As indagações utilizadas foram a Q71 e Q72 do Q2M, conforme Anexo I - C.

usufruem, possuem um criticidade autônoma positiva para a autorreflexão de posturas e posicionamentos sobre (pré)conceitos que possam vir a ter em relação a sujeitos sociais diferentes ou lidos no sentido marginal pela sociedade.

Dessa forma, no que tange a quantidade de participação nesses cursos, é passível de interpretação uma característica positiva sobre o debate em relação à temática, ainda que este dependa quase que exclusivamente do interesse e senso crítico individual dos e das docentes para com a revisão de suas práticas. Entretanto, a dúvida que surge é sobre a origem de tais cursos, bem como os caminhos trilhados para a socialização do que foi neles apreendido.

Especificamente sobre a oferta, a Figura 6 apresenta quais instituições propuseram as formações frequentadas pelas/os docentes da rede estadual de ensino, bem como a porcentagem de participação por órgão ofertante a partir do número de escolas respondentes.

FIGURA 6 - INSTITUIÇÕES QUE OFERTARAM CURSOS DE FC FREQUENTADOS PELOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ, A PARTIR DO Q2M, 2018.



FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

A participação em cursos de FC ofertados pela Secretaria da Educação e do Esporte (>60%), bem como pelas próprias UEs (>20%) ocupam destaque na

porcentagem de respondentes que afirmaram que os docentes ali lotados participaram de FC específica sobre as referidas leis federais. A Equipe Multidisciplinar é a maior ofertante desses cursos realizados, o que era de se esperar, considerando o papel atribuído a tal estrutura organizacional.

Contudo, vale frisar que ao rever as informações sobre os valores em porcentagem de oferta e participação em cursos de FC, foi apontado no item anterior, da oferta de FC, que 64,1% (Q75) do total das Unidades Escolares respondentes afirmaram ter ofertado algum curso específico sobre a Lei nº 10.639/2003 nas próprias UEs, porém, 84,3% (Figura 6) afirmam que os/as docentes lotados em suas unidades participaram de FC ofertada por Equipe Multidisciplinar para tal temática. Aqui surge uma certa inconsistência: se essa equipe é formada pelo quadro de profissionais lotados na Unidade, como é possível ter mais participantes, em porcentagem de respondente, em FC ofertadas por tais Equipes do que de Equipes ofertando curso de FC sobre a referida Lei, a considerar que 96,2% (Q128) das unidades afirmaram possuir Equipe Multidisciplinar formada?

Considerando ainda que para formar a Equipe é necessário ter participado em curso de formação específico sobre a EREER, conforme o Artigo 6º da Resolução nº 3.399/2010 – GS/SEED/PR, estariam compondo tais Equipes profissionais da Educação que não participaram de formação ou que a realizaram em anos anteriores e não atualizaram suas formações? Haveria um critério estabelecido quanto ao tempo de validade dessas FCs?

Intentando encontrar respostas para mais essas indagações, e partindo da ideia de existência de FC sobre a EREER, mesmo que com divergências no que se refere aos números de oferta e participação, a outra questão realizada e que ainda compõe o Fator I se refere à socialização com a equipe escolar do apreendido sobre os conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena por parte dos/as professores que participaram de tais cursos³².

Do total de unidades que responderam que os docentes ali lotados haviam participado de formação específica sobre a temática da EREER, 89,5% afirmaram que esses profissionais partilham o apreendido nesses cursos de formação. Essa

³² Questões Q73 e Q731 do Q2M.

questão, quando da construção do Q2M, foi pensada na pretensão de averiguar a existência de interação entre profissionais da Educação de todas as esferas funcionais que compõem a rotina da escola (professoras/es, agentes de limpeza, coordenadoras/es, diretoras/es, agente de merenda, etc.). Para refletir como se faz possível o compartilhar do apreendido em tais cursos, a considerar a pluralidade de profissionais da Educação que ocupam tais equipes, dois pontos de interpretação merecem ser correlacionados aqui: os papéis profissionais de composição das Equipes Multidisciplinares (Figura 7), que em tese são as responsáveis por ofertar as formações sobre o tema e empenhar o desenvolvimento de atividades; e a forma de partilha do apreendido nas FCs realizadas pelos/as docentes (Figura 8).

FIGURA 7 – COMPOSIÇÃO PROFISSIONAL DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES DAS UNIDADES ESCOLARES, POR UNIDADE ESCOLAR RESPONDENTE AO Q2M, 2018-2019.



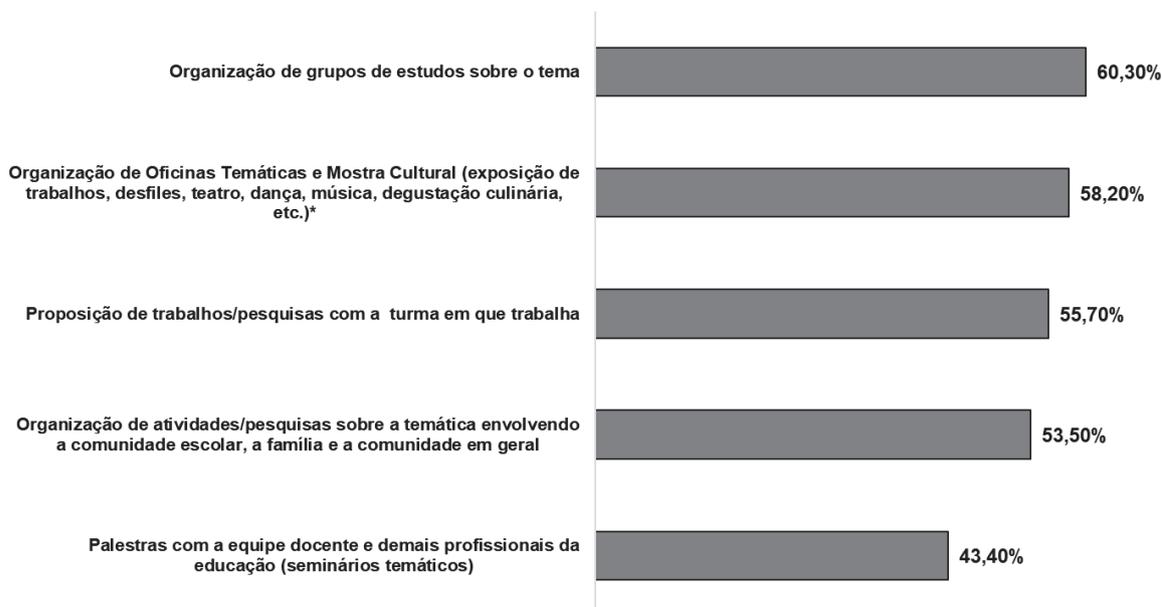
FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

Como se constata as EMs são, como prevê a legislação que a embasa, formada por uma diversidade de funções dentro da organização escolar, e ainda que na quase unanimidade de respostas as/os docentes que atuam nas áreas de ciências humanas e linguagens ocupam destaque na formação dessas equipes (98,2% e 95,6%, respectivamente, das unidades respondentes), nota-se uma representativa presença de outras atuações profissionais do espaço escolar, como

técnicos assistente administrativos, auxiliares de serviços gerais, secretários/as, diretores/as, etc. Tal composição remete a interpretação de que esses profissionais da Educação, a considerar a legislação que rege a composição dessas Equipes no estado do Paraná, passaram por FC e, em teoria, estariam aptos para partilhar o apreendido nos cursos participados.

Porém, ao considerar as possíveis formas de partilhar (Figura 8), tem-se que a organização de *grupos de estudos* com tal intencionalidade detém o maior número de respostas e, partindo do pressuposto de que a formação das Equipes Multidisciplinares são, na prática, também um grupo de estudo sobre a temática, estariam tais profissionais participando, em sua maioria, de cursos de formação sobre a EREER e debatendo entre eles mesmos o apreendido? Um outro detalhe que merece atenção é o número de respostas que se referem as proposições de trabalho/pesquisa com as turmas em que exercem a atividades de docência, já que isso não figura o partilhar do apreendido com os demais profissionais da Educação, que foi o que se questionou, e sim atividade vinculada ao exercício de sua prática docente.

FIGURA 8 - FORMAS DE COMPARTILHAR O APREENDIDO EM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA POR PORCENTAGEM DE UNIDADE RESPONDENTE AO Q2M, 2018.



FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

No número equivalente à 43,40% das unidades respondentes tem-se, como forma de socialização, a proposição de palestras envolvendo os demais profissionais da Educação, o que permite o interpretar sobre a existência de participação de profissionais não docentes nesses cursos de FC. Indagações diversas surgiram do manuseio das informações trazidas pelo Q2M, e isso foi recebido como algo positivo para se criticizar os dados enviados por tal ferramenta.

Retomando o exposto na Tabela 15 sobre o valor de E , e sua relação com a dimensão atributiva à realização das ações, considera-se que, em tradução sobre as informações, é indicado que uma porção das Unidades Escolares estão contemplando, a partir da oferta de cursos de Formação Continuada, bem como da participação nesses cursos pelos/as profissionais da Educação nelas lotados, o que foi proposto pela DCNERER para uma educação para as relações étnico-raciais, se utilizando da mudança das práticas pedagógicas a partir do repensar crítico sobre elas, esse viabilizado pela reflexão que segue a ideia de Formação Continuada.

Contudo, ainda que o fato dessa ação estar categorizada como moderada ($E = 0,67$), tal número também traz uma preocupação de que ainda há muito o que se modificar para que tal encaminhamento se efetive de maneira integral, pois, como já mencionado, a considerar o tempo transcorrido desde a última alteração do Artigo 26A da LDBEN (no ano de 2008), tal indicador pode ser também compreendida como um atraso operacional.

O proposto pelo uso do Indicador de Verificação propõe uma visão sobre os dados, mas não permite, somente a partir dele, fechar um parecer definitivo sobre a política da ERER no cenário educacional público paranaense, isso porque ao caminhar pelas informações derivadas da pesquisa, muitas outras indagações passaram a ocupar lugar de destaque nessa escrita e, pelas informações até aqui analisadas, seguem sem resposta.

Considerações realizadas, o tópico seguinte discute sobre o *Fator II* de análise, intitulado *Articulação Escola-Sociedade*, esse que é formado por quatro variáveis derivadas do Q2M e que permite uma interpretação centrada nas atividades vinculadas à Movimentos Sociais organizados e à formulação do projeto que rege as atividades pedagógicas da escola.

4.1.1.2 - Fator II: Articulação Escola-Sociedade

Considera-se a dimensão educadora dos Movimentos Sociais, fundamentada já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), bem como a função do Projeto Político Pedagógico (PPP), para a oferta de uma Educação mais próxima à realidade na qual se materializam as ações da Unidade Escolar. Ao retomar a apresentação da pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012) sobre a dimensão interpretativa da ERER, tem-se que uma de suas atribuições se mostra esclarecedora de equívocos à atuação do Movimento Negro, o mito da democracia racial e ao racismo junto à formação social brasileira (GOMES, 2012).

Para isso, e estendendo também para o Movimento Indígena, identifica-se na atuação dos Movimentos Sociais junto à Educação institucional um aporte metodológico positivo para a desconstrução de leituras enviesadas das relações políticas que organizam a sociedade atual. Tais demandas se inserem no que Carreira (2013) definiu como *Dimensão 2 – Currículos e proposta político-pedagógica*, referência de análise para e sobre as práticas pedagógicas e de gestão, com direcionamento centrado na educação para as relações étnico-raciais, e contra quaisquer formas existentes de exclusão.

A exclusão social, a pobreza e as desigualdades sociais e raciais são fenômenos ainda reais na quase totalidade das sociedades, e são responsáveis pelo isolamento e marginalização de uma grande camada populacional, essa composta, em sua maioria, por sujeitos pretos e pardos. A Unidade Escolar (UE) é uma instituição que pode atuar na produção de caminhos interpretativos de desconstrução da subjetividade que, derivada dessa exclusão, opera em sua manutenção.

Ao reconhecer isso, tal instituição, através da produção de um PPP que traga quais formas de desigualdade ocupam a sociedade em que atua, permite a elaboração de planos de ações que ajam contrariamente à conservação dessas desigualdades, diluindo preconceitos e estereótipos e delineando novos caminhos possíveis para se interpretar tal esfera social. Essa interação sociedade/escola é o carro chefe de discursos acadêmicos centrados na dimensão democrática da

Educação e no que se refere à reflexão dessa para com as escolas estaduais paranaenses, o Indicador de Verificação traz o valor de $E = 0,70$ (Representativa) para o recorte proposto pela política para a Educação das Relações Étnico-raciais na articulação entre escola/sociedade.

Para que tal valor possa ser compreendido, a partir da descrição das variáveis que o compõem (Fator II), delinea-se nesse texto, a partir da indagação sobre a composição do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, bem como da dimensão educativa dos Movimentos Sociais, negro e indígena, em sua inserção no cotidiano escolar como parte das atividades didáticas. Para tanto, esse tópico se divide em dois momentos, sendo o primeiro deles centrado sobre como os Movimentos Sociais traduzem-se em educadores, não apenas para o grupo a ele vinculado, mas também para outras organizações sociais, instituições diversas, o Estado e a sociedade como um todo; e em seguida, a produção do PPP da Unidade Escolar e a presença neste da temática das relações étnico-raciais.

a) Prática docente e Movimento Social

Do texto base para a DCNERER às demais publicações legais engendradas pela política da EREER, o Movimento Social, enquanto instituição organizada, recebe destaque por sua atuação agenciadora de lutas pelo reconhecimento e valorização social da pluralidade de pertencas que constitui a população brasileira.

No Plano nacional para a DCNERER, ao tratar especificamente sobre a interpretação de Educação das Relações Étnico-raciais, é evidenciada a importância da articulação com os Movimentos Sociais no fortalecimento identitário dos sujeitos que pertencem a minorias de direito, ao passo que, tal documento afirma que

O sucesso das políticas públicas do Estado, institucionais e pedagógicas, depende do entendimento de que todos os(as) alunos(as), negros e não negros, bem como seus professores(as), precisam sentir-se valorizados e apoiados. Decorre também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui é designado como relações étnico-raciais. Deriva, ainda, do trabalho conjunto, da articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais que não se limitam à escola. (BRASIL, 2013, p. 16). (grifo dos autores).

Nota-se que, dentro da reeducação do currículo escolar a partir da política da EREER, reflete-se o papel desempenhado pelas lutas reivindicatórias dos Movimentos Sociais no Brasil que foram determinantes na ruptura hegemônica eurocentrada, tendo em vista que no contexto de exercício das DCNERER, com a inserção da história e cultura e afro-brasileira e indígena, também se consolidaram, paralelamente, outras medidas afirmativas e de promoção da igualdade racial, das quais se almeja a possibilidade de evitar a hierarquização dos saberes, bem como incorporar esses saberes nos outros formulados mundialmente e, desse modo, romper com a hegemonia epistêmica imposta pela colonialidade do saber.

Sob esse aspecto, defende-se o educar numa perspectiva intercultural, essa que se embasa no revisar dos conhecimentos universais/eurocêntricos/ocidentalizados como sendo os únicos legítimos e científicos, estimulando com isso diálogos mais produtivos entre as diferentes pertencas étnico-raciais. É compreender que os saberes afro-brasileiros e indígenas são, muitas vezes, distintos dos que ocupam o Currículo Oficial, contudo, são igualmente legítimos e devem ser tratados como tal.

Se o currículo é a síntese do conhecimento e da cultura, a indagação que se deve fazer ao se propor compreender a sociedade, é sobre quais conhecimentos e quais elementos de cultura fazem parte dos currículos de formação inicial e das escolas (ARROYO, 2015, p. 53) brasileiras, e como estes currículos contribuem na formação de um cidadão crítico. Os Movimentos Sociais trazem à tona este questionar ao denunciar as desigualdades históricas que se naturalizaram no tecido de formação do povo brasileiro e, através disso, tencionam a dinâmica social, política e cultural, produzindo novos sujeitos coletivos sociais e políticos, rompendo as práticas de inferiorização e subjugações impostas.

A emergência de novas produções acadêmicas sobre as desigualdades raciais, territoriais, de gênero, sexual, étnicas, de crença, etc., resultante dessas indagações, fomentaram a criação de políticas públicas afirmativas e legislações educacionais para garantir processos educativos interculturais que colocasse sob rasura a herança colonial presente no ideário social brasileiro.

Para Miguel Arroyo (2010), na contramão da reprodução estrutural que mantém práticas engessadas, os Movimentos Sociais seguem afirmando os *outros* como produtores não apenas de outros conhecimentos, mas de outros cânones de pensamentos válidos, de racionalidades, outras leituras do mundo, de si mesmos, das relações sociais de classe, de gênero, de raça e de etnia, contra toda forma de proposição que os têm pensado irracionais.

Os movimentos sociais se mostram educadores não apenas através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida dos processos de formação.

(...). São eles, os novos-velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem-teto, sem cheche.... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. (ARROYO, 2003, p. 32-33).

A pedagogia decolonial, nomenclatura dada pelos estudiosos pós-coloniais a essa ação, cruza as vertentes contextuais do “pensar a partir da” condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados e do “pensar com” outros setores populares, entendendo esse movimento como capaz de fazer insurgir, reviver e reexistir (WALSH, 2007) posturas transformadoras.

Esses movimentos sociais, como defende Scherer-Warren (2006, p. 113), se moldam não simplesmente pelo agrupamento de pessoas por objetivo comum, mas também a partir de “uma identidade ou identificação” em torno de interesses no campo da cidadania que proponha e seja construída no reconhecimento “de adversários ou opositores” iguais que justifiquem o conflito em si e, principalmente, “de um projeto ou utopia” de transformação social.

O aprendizado se realiza nas instâncias do convívio propiciado pela ação transformadora dos movimentos sociais, estando, na base material pela qual se luta, a vazão dos seus aspectos educativos diversos, estes que estruturam e são estruturados na percepção de espaço que cada sujeito ocupa na luta. Tais ações “produzem e são produzidas através das relações sociais (...), que produzem obras (materiais ou não) que se tornam espelhos onde as pessoas podem olhar para o que são, ou ainda querem ser” (CALDART, 2003, p. 54), articulando daí uma identidade para o todo coletivo sem extinguir a individualidade do sujeito, no qual o “Eu sou Sem Terra”, “Eu sou camponês”, “Eu sou mulher”, “Eu sou negro”, passam a simbolizar o empoderamento dos sujeitos que o compõem a partir do seu reconhecimento.

Este empoderamento, configurado pela identificação social, se torna a base para que o Movimento Social se mantenha num processo contínuo e dinâmico, no qual a objetividade é visibilizada enquanto base e a construção subjetiva como reconhecimento do pertencimento dos sujeitos que o integram. Desse fortalecimento como unidade é que se deriva a possibilidade de diálogos entre outras identidades sociais, permitindo ao movimento identificar-se com outros movimentos organizados.

Emerge dessa identificação o arranjo de redes de movimentos sociais que, acarretados da transversalidade das lutas em favor de uma cidadania popular, constituem e desenvolvem novas estratégias para a sociedade civil. Essas estratégias se configuram na congruência de sujeitos coletivos com um mesmo objetivo e possibilitam dessa forma a construção de “ações coletivas que agem como resistência à exclusão” em maior escala, diagnosticando a realidade social a que estão expostos e formulando propostas que fortaleçam uma identidade comum, projetando em seus participantes “sentimentos de pertencimento social” (GOHN, 2011, p.336), e agregando aos movimentos novos horizontes de resistência.

As redes de movimentos sociais possibilitam, nesse contexto, a transposição de fronteiras territoriais, articulando as ações locais as regionais, nacionais e transnacionais; temporais, lutando pela indivisibilidade de direitos humanos de diversas gerações históricas de suas respectivas plataformas; sociais, em seu sentido amplo, compreendendo o pluralismo de concepções de mundo dentro de determinados limites éticos, o respeito as diferenças e a radicalização da democracia através do aprofundamento da autonomia relativa da sociedade civil organizada. (SCHERER-WARREN, 2006, p. 127).

É nessa ótica que campos específicos do complexo social se entrecruzam e tornam possíveis a efetivação legal de demandas sociais de espaços diversos. A escola, como lugar referência, é um exemplo da concretização de políticas públicas, nessa dinâmica, pois ao exigir a amplitude transversal das redes de Movimentos Sociais deixa de ser “vista como uma dádiva da política clientelista e passa a ser exigida como um direito”, possibilitando a sua expansão como escola popular, efetivando “as pressões sociais” (ARROYO, 2003, p. 30) como moeda de transformação, e tirando a hegemonia do poder unilateral do Estado.

Na dimensão educadora dos Movimentos Sociais, a diversidade de corpos em um espaço escolar está para a pedagogia da diversidade que é emancipatória por reconhecer e destacar outras racionalidades que produzem conhecimentos outros, construídos por meio de uma vinculação estreita entre a razão e sentimentos, o desejo, os conflitos, as vivências, as lutas, as práticas sociais e o ato de aprender (SILVA, Maysa Ferreira da. 2018, p. 354). Dentro desta seara é que se situa a indagação que compõe o Q2M e versa sobre a existência de atividades pedagógicas que contam com a participação de Movimento Social Negro e/ou Indígena.

Considerando a atribuição executiva principal direcionada para o/a profissional docente, calculou-se o valor do Indicador de Verificação para este conjunto de variáveis (Q63 e Q64), tendo no valor de $E = 0,50$ como a representação, em número, de uma prática considerada moderada para com a inserção dos Movimentos Sociais como parte do processo educativo engendrado pela Unidade Escolar através das práticas de pedagógicas que envolvam investigação.

Tal indício da realidade orienta uma reflexão acerca da relação de distanciamento que ainda existe entre as instituições de ensino e os movimentos sociais organizados, este que somente sofre qualquer tipo de possível ruptura

motivado por uma necessidade, derivada da Unidade Escolar, em cumprir demandas do calendário escolar, como em atividades festivas, a exemplo do Dia do Índio e/ou Dia da Consciência Negra, conforme se fez evidente em relatos apresentados pelas Unidades Respondentes do Q2M.

Ainda neste Fator, e ampliando a interpretação da potencialidade das práticas pedagógicas vinculadas a Movimentos Sociais, o outro par de variáveis que permite a articulação entre o social e o educacional indaga especificamente sobre a construção do Projeto Político Pedagógica da escola e o evidenciamento da política da ERER na redação do seu texto.

b) Projeto Político Pedagógico (PPP)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) passa a compor os discursos na esfera educacional do país a partir da década de 1990, quando o Ministério da Educação (MEC) adota uma política de repasse de recursos financeiros diretamente para as Unidades Escolares como cumprimento dos princípios da descentralização e da escola autônoma, estabelecidos na LDBEN (Lei nº 9.394/1996) que prevê, no seu 14ª Artigo, que “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996).

A partir de então o PPP cumpre o papel de ser o instrumento no qual se demonstra a autonomia da Unidade Escolar, com a competência de tracejar a identidade própria da instituição, e sendo incumbido de centrar o planejamento do que se almeja realizar, dentro e fora da escola, com vistas ao melhoramento na dimensão crítica do ensino por ela ofertado.

Deve-se a esse motivo a importância da construção de um projeto político e pedagógico se torna crucial para se compreender a própria escola e, como previsto em lei, tal exercício deve ser arquitetado por todos os integrantes da Unidade Escolar, perpassando as funções burocráticas e refletindo as diferentes realidades do cotidiano da escola. Ou seja, o PPP cuida, além das questões pedagógicas, também de questões políticas, de gestão, administrativas e socioculturais e, nas palavras de Veiga (2000), exatamente por ser ele uma produção coletiva, precisar

ser produzido tendo como premissa o exercício de uma “ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola, sendo construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível” (p. 11).

Tais pontos expõem a continuidade exigida na (re)elaboração do PPP, estando ele diretamente vinculado as diversas realidades presentes na escola, tendo a dimensão interpretativa de que os sujeitos que dele se utilizam são dinâmicos e em trânsito no espaço escolar, e por isso “é preciso entender o projeto político pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano” (VEIGA, 2002, p. 33).

Atualmente, em âmbito nacional, as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), em seu Capítulo 1, intitulado o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar, afirma que:

Art. 43. O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social. (...) § 2º Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes. § 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica. (BRASIL, 2010). (grifo dos autores).

O PPP recebe, a partir de tal orientação, a responsabilidade de atender, ao menos no que se refere à proposição, às demandas de inclusão e adequação derivadas de uma análise interpretativa espacial e situacional realizada pelos profissionais da Educação da UE para com o entorno social no qual estão inseridos.

Nesse sentido, e direcionando o campo de interpretação, tem-se que no Plano Nacional para a DCNERER a etapa do Ensino Fundamental recebe importância especial por deter, no que justifica o referido plano, uma relação

formativa entre crianças, adolescentes e os adultos e, por ser um espaço fértil para transformações, tal vínculo deve realizar-se sob a égide cultural de tratamentos igualitários que respeitem a singularidade dos sujeitos que transitam nesses espaços, identificando e valorizando o respeito pelas diferentes culturas, famílias e esferas sociais. Para tanto, tal plano defende que a política da EREER deve ser um dos elementos estruturantes do PPP das escolas por estarem diretamente vinculadas à realidade social a que ela se insere, o que justifica a eleição de um Eixo de metas específico para tal. Com olhar específico para o Ensino Fundamental, o Plano enfatiza que dentro das ações necessárias para se efetivar a EREER, deve-se:

a) Assegurar a formação inicial e continuada aos professores e profissionais dessa etapa de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais; (...); d) Incentivar e garantir a participação dos pais e responsáveis pela criança na construção do projeto político-pedagógico e na discussão sobre a temática étnico-racial. (BRASIL, 2009, p. 51). (grifo dos autores).

A participação da comunidade escolar na elaboração do PPP é defendida como crucial para se alcançar traduzir no texto do projeto as realidades que constituem a vida dos que ocupam esses espaços escolares. Trazendo tais orientações para o cenário educacional paranaense, através da Instrução nº 017/2006 – SUED/PR, o governo, ao situar as demandas de atribuição específica para a Unidade Escolar, define que cabe ao estabelecimento de ensino:

a) garantir, no Projeto Político Pedagógico, que a organização dos conteúdos de todas as disciplinas da matriz curricular contemplem, obrigatoriamente, ao longo do ano letivo, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na perspectiva de proporcionar aos alunos uma educação compatível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica; b) registrar no requerimento da matrícula do aluno, seu pertencimento étnico-racial, garantindo-se o registro de sua autodeclaração. (PARANÁ, 2006, s/p).

A responsabilidade atribuída ao PPP é resposta a uma demanda legal à nível nacional, estando nele a representação do real à qual a escola se insere e, por isso, nada mais indicado do que também nele tornar obrigatório a discussão sobre a

diversidade étnico-racial bem como as modificações curriculares advindas do Artigo 26A da LDBEN. A novidade, nessa instrução, centra-se na importância dada à necessidade de se conhecer o perfil étnico-racial dos e das estudantes que se matriculam nas Unidades Escolares do estado.

A nível nacional o MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) incluiu no Censo Escolar³³, já no ano de 2005, uma questão fechada sobre a autodeclaração de cor/raça de estudantes do Ensino Fundamental e Médio matriculados em todas as escolas da rede de ensino do país. Sob muitas críticas de organizações sociais, representados através da imprensa, a iniciativa causou furor ao levar para o espaço escolar uma indagação que produz certo desconforto ao exigir um refletir sobre a autoimagem, de pais e estudantes, enquanto sujeitos sociais.

Essa ação recebeu crítica também de pesquisadores e pesquisadoras acadêmicos/as. Fúlvia Rosemberg (2006), no período, teceu apontamentos analíticos aos procedimentos adotados e à inadequação, a seu ver, do instrumento de coleta, pois, dentre outras fragilidades, o questionário do Censo Escolar não tomava os cuidados necessários para se coletar tal informação. Essa crítica se constrói sobre as especificidades adotadas pelo INEP para esse processo, isso porque os/as estudantes com até 16 anos não tinham autonomia para responder sobre sua pertença, sendo os pais ou responsáveis pelos estudantes, quem responderia à este quesito, abrindo espaço para posturas racistas atuarem.

³³ O Censo Escolar “é um levantamento de informações estatístico-educacionais de âmbito nacional, realizado anualmente, que se utiliza dos registros administrativos realizado pelas Unidades Escolares. Ele abrange a Educação Básica, em seus diferentes níveis – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e modalidades – Ensino Regular, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2005). O questionário é assinado pela pessoa responsável por seu preenchimento (diretor ou secretário) e prevê-se a verificação das informações fornecidas pela escola por meio de pesquisa in loco (BRASIL, 2005, p. 3).

O foco da discussão pública sobre o Censo Escolar 2005 tem recaído exclusivamente sobre os a educação dos negros. Por exemplo, uma manchete afirmava: “O Censo permitirá conhecer a situação educacional dos negros”. Além de omitir os indígenas, este foco sustenta a versão dominante no país de que a desigualdade racial é um assunto de negros, excluindo, portanto, os brancos do debate. Finalmente, ao adotar tal procedimento, o MEC/Inep desconsiderou o direito de crianças e adolescentes, até os 15 anos de idade, de expressarem sua pertença racial, em desrespeito à Convenção Internacional dos Direitos da Crianças e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (direito a expressar sua opinião). (ROSEMBERG, 2006, p. 35).

Situação essa que até o presente momento se mantém como orientação no preenchimento do Censo Escolar, respondido anualmente pelas escolas brasileiras. Para além da crítica sobre a inserção do quesito cor/raça nas fichas de matrícula das Unidades Escolares, a centralidade da reflexão, nessa escrita, se direciona ao fato de a escolar agregar, aos seus compromissos de adensar a proposta da EREER, o questionar para as famílias e a comunidade escolar sobre seu pertencimento étnico-racial. Considerando a demanda de participação da comunidade na formulação do PPP, é possível formar uma teoria de que tal obrigatoriedade para o quesito cor/raça pode ter soado positivamente à formação crítica da comunidade escolar por instigar uma reflexão sobre a identidade étnico-racial dos sujeitos que frequentam o espaço escolar. Contudo, a considerar a formação histórica brasileira pautada num discurso de democracia racial, poderia ser o quesito cor/raça utilizado como categorizador negativo de estudantes, famílias e/ou grupos sociais que estão na escola? Na trilha interpretativa para responder tal indagação, se faz momento para regressar aos dados derivados do Q2M e os fatores de análise construídos.

Retomando o Fator II – Articulação Escola-Sociedade, este que engloba quatro variáveis que se derivam do Grupo 5 de análise proposto na formulação do instrumento de pesquisa, tem-se em sua proposição conhecer o envolvimento das Unidades Escolares com os Movimentos Sociais, como propostas pedagógicas, e a presença, no PPP, de práticas de educação para as relações étnico-raciais. Já expostas as duas variáveis referentes à relação entre Movimento Social e escola, esse segundo par de variáveis que compõem o Fator II traz informações sobre

como a política da EREER chega ao texto orientador de práticas da escola. As variáveis de análise são:

Q911.O Projeto Político Pedagógico cita a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena? Q93. O Projeto Político Pedagógico explicita o compromisso com uma educação de valorização da diversidade étnico-racial e antirracista na Unidade Escolar? (SILVA, 2018, p. 39-43).

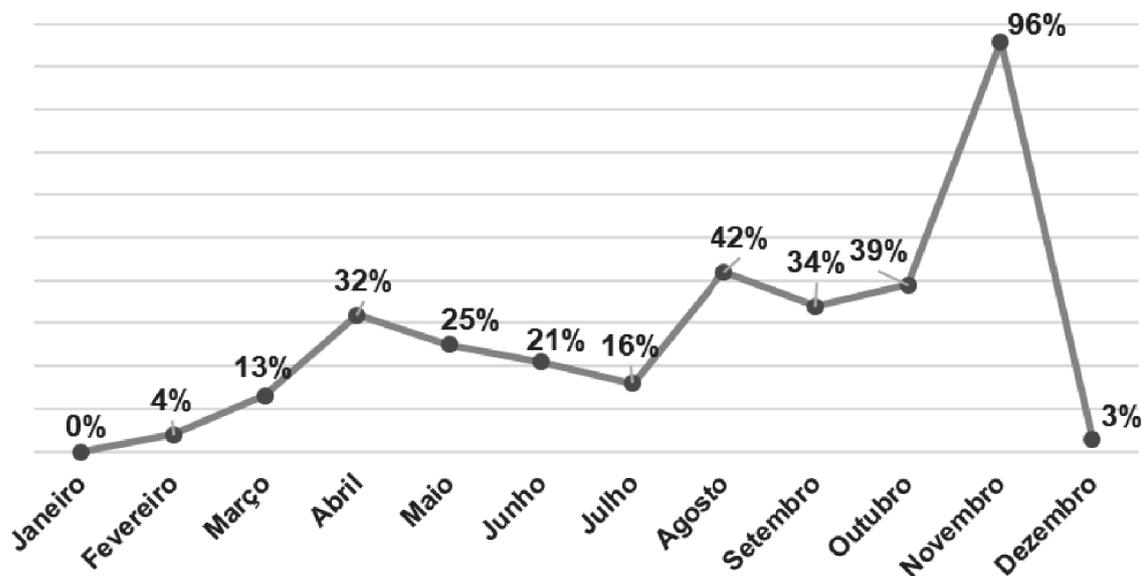
A partir dessas variáveis, apresentadas em formato dicotômico no Q2M, pode-se constatar que, no que se refere as unidades respondentes, as escolas estaduais do Paraná contemplam em seus PPPs a temática das relações étnico-raciais, com um valor de $E = 0,90$ (*expressivo*). Do total de 1.659 escolas respondentes ao Q2M, somente cinco delas informaram que não possuem PPP e, desse número, duas não apresentam em sua organização administrativo-pedagógica a presença de uma Equipe Multidisciplinar.

Considerando apenas o número de respondentes, 92 Unidades Escolares informaram não possuir no texto do PPP da escola partes específicas que citam a EREER e, do número de respondentes que afirmaram contar com tal tema, 241 não explicitam o compromisso com uma educação de valorização da diversidade étnico-racial e antirracista na Unidade Escolar, ou seja, contrárias às demandas legais do Estado para com uma educação para as relações étnico-raciais.

Sendo o PPP o documento orientador das práticas encabeçadas dentro do cenário escolar, e estando ele na centralidade referencial do currículo a ser executado pela ação docente, duas indagações outras foram direcionadas às unidades que informaram contemplar em seu texto a temática da EREER³⁴: Quais os meses do ano foram realizadas ações pontuais que tiveram como tema central a valorização da diversidade étnico-racial da sociedade a qual a escola se vincula, estando tais ações vinculadas à equipe docente, o envolvimento discente e a integração com a comunidade escolar; e quais disciplinas apresentaram, a partir do PPP, empenho em envolver a temática étnico-racial em suas práticas.

³⁴ Questões Q94, Q941 e Q942 do Q2M.

FIGURA 9 - MESES DE REALIZAÇÃO DE EVENTOS INTERNOS/EXTERNOS SOBRE A TEMÁTICA DA ERER, DE ACORDO COM AS UNIDADES RESPONDENTES DO Q2M, 2019.



FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

Como apresentado na Figura 9, a partir do número absoluto de respondentes que afirmaram ter citado em seu PPP a necessidade de uma prática antirracista, 96% das Unidades Escolares desenvolvem suas ações de promoção da valorização étnico-racial no mês de novembro, seguindo o que o texto legal da LDBEN preconiza: “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003, s/p). Pode-se observar que o segundo semestre apresenta uma adesão importante no que se refere ao número de atividades, em teoria, desenvolvidas pelas unidades escolares, estando entre os meses de agosto e novembro os de maior referência no que se refere as atividades realizadas, tendo, no primeiro semestre letivo, destaque apenas ao mês de abril.

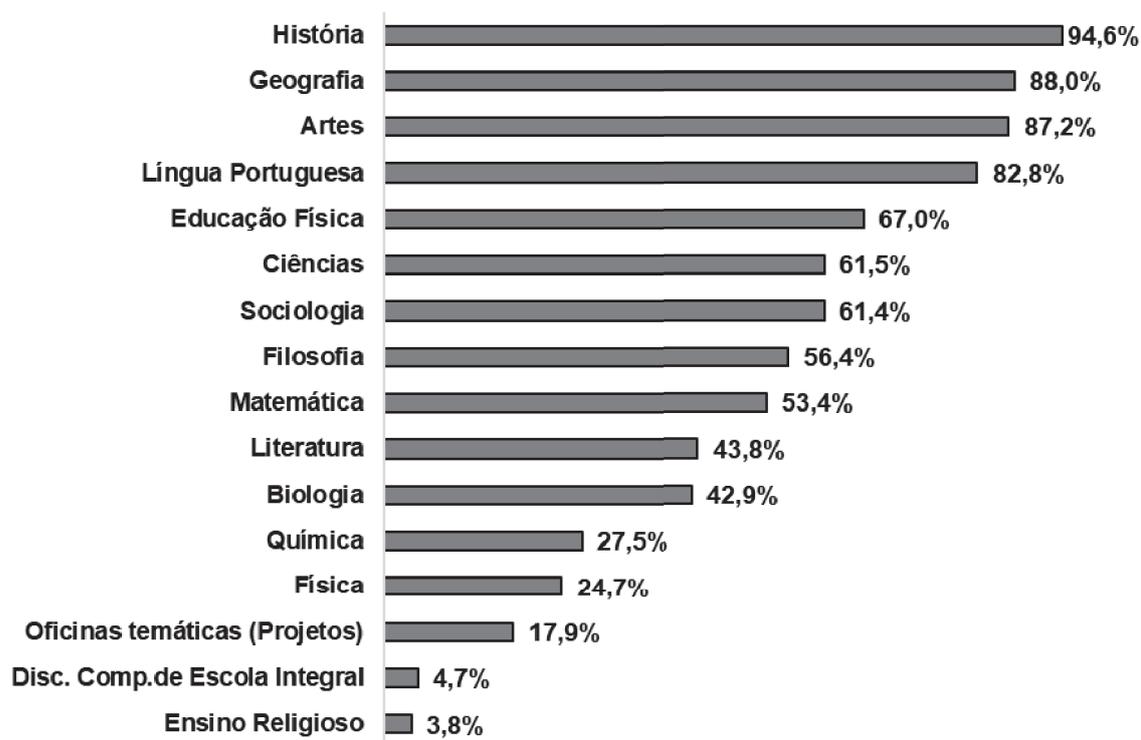
A partir do manuseio dos anexos enviados sobre o PPP e as práticas realizadas, observou-se que as escolas seguem as seguintes datas comemorativas: o criticado *Dia do Índio* (19 de abril, inserido no cenário nacional através do Decreto-Lei nº 5.540, 2 de junho de 1943), no dia 13 de maio, com o questionado *Dia da abolição da escravatura* (em memória a Lei Imperial nº 3.353 de 13 de maio de 1888), e em agosto com o *Dia Internacional dos Povos Indígenas* (09 de agosto) e *Dia do Folclore* (22 de agosto). As atividades referidas para os

meses de setembro não apresentavam em sua justificativa vínculo ao *Dia da Independência* (7 de setembro) e em outubro as ações às quais se vinculava a temática da EREER apresentam relação à execução de gincanas, desfiles e ou atividades comemorativas realizadas com base no *Dia das crianças* (12 de outubro).

Há ainda no mês de outubro, e essa que se estende até a segunda quinzena de novembro, a realização de ações vinculadas ao “Dia da Consciência Negra” (dia 20 de novembro, conforme Lei nº 10.639 de janeiro de 2003) pois, segundo as justificativas descritas no questionário, tais atividades não podem ocorrer apenas no mês de novembro pois como se realizam muitos convites às personalidades negras da cidade, e/ou comunidade, nem todas as Unidades Escolares conseguem alguém para participar de atividades em comemoração ao Dia da Consciência Negra na semana do dia 20 de novembro.

Dessa forma, o que se pode concluir é que, retirando-se os engessados marcos comemorativos do calendário escolar nacional, o Dia da Consciência Negra (Artigo 79B da LDBEN) é responsável quase que exclusivamente pelas realizações de atividades dentro do proposto pela política da EREER.

FIGURA 10 - DISCIPLINAS ESTÃO IDENTIFICADAS AÇÕES DIRECIONADAS A TEMÁTICA DA ERER, DE ACORDO COM AS UNIDADES RESPONDENTES DO Q2M, 2019.



FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

Direcionando o olhar para as disciplinas que contemplam em sua prática a temática proposta, a considerar o texto legal que afirma que “Art. 26A: § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003), tem-se um valor de 94,6% das Unidades Escolares respondentes afirmando que a disciplina em que se identifica práticas direcionadas à ERER é a disciplina de História, seguidos de 88% de Geografia, 87,2% Artes e 82,8% em Língua Portuguesa (Figura 10).

Considerando as informações apresentadas nas Figuras 9 e 10, e adotando apenas a ótica numérica de respondentes com ações positivas ao PPP e sua dimensão inclusiva para com a diversidade étnico-racial, é possível afirmar que a execução do que a lei preconiza, se refletida no PPP das unidades escolares estaduais do Paraná cumprem seu papel na promoção de uma prática de valorização da diversidade étnico-racial e antirracista. Contudo, retomando a reflexão de Stephen Ball (2009) sobre a diferença entre a lei, como texto, e sua

representação/ressignificação como ato (prática), quando se trata do PPP e sua tradução prática dentro da Unidade Escolar, tal caminho interpretativo se faz necessário.

Para uma reflexão sobre a efetiva aplicação do proposto pelos PPPs foram criadas quatro questões que detalhavam a relação entre o PPP e a prática pedagógica efetivada. Duas delas solicitaram partes do PPP da Unidade Escolar respondente que trouxesse detalhes sobre como está representado no texto do projeto a EREER e quais práticas seriam consideradas efetivas promotoras do que preconizam a LDBN e suas diretrizes para o que se refere a uma educação para as relações étnico-raciais. As outras duas questões solicitaram que a Unidade Escolar apresentasse como foram realizadas algumas práticas/projetos de pesquisa e quais temáticas foram trabalhadas³⁵.

Para compreender como se realiza o que os PPPs propõem como prática escolar, se fez necessário um aprofundamento no que se compreende como *prática* para o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial. Dois caminhos para interpretação foram seguidos: o primeiro se orientou pela leitura na íntegra das respostas informadas pelas Unidades Escolares, o que, por mais que tenha tomado um tempo significativo, mostrou-se crucial para se compreender alguns meandros do que se apresenta como prática no cotidiano da escola; o segundo foi a utilização de uma ferramenta de análise de conteúdo, aplicada sobre as respostas na intenção de verificar o que se evidencia na fala dos diretores e diretoras sobre a prática pedagógica e de gestão executada.

Partindo inicialmente desse último método, optou-se por trabalhar com a análise de similitudes a partir das respostas redigidas pelos diretores e diretoras respondentes do Q2M. Os dados gerais derivados da utilização do *Software* de análises qualitativas e que subsidiaram a interpretação aqui apresentada podem ser consultados no Anexo II – B, no final do texto. O software escolhido software foi o *IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)*, desenvolvido por Pierre Ratinaud.

Esse software é um programa informático gratuito, que se ancora no *software R* e permite diferentes tipos de análise de dados textuais, desde as mais

³⁵ Questões Q97, Q98 e Q981 do Q2M.

simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude) (CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria, 2013, p. 515). Como saída, o *software* organiza a distribuição do vocabulário de forma a facilitar a compreensão dos dados através de uma exposição visualmente clara, esses expressos em forma de nuvem de palavras e análise de similitude (árvore de co-ocorrências).

Ancorando-se na teoria dos grafos, esse que possibilita a identificação das ocorrências entre as palavras e seu resultado nas indicações da conexidade entre as mesmas, auxiliando na identificação da estrutura da representação (MARCHAND, Pascal; RATINAUD, Pierre, 2013), a análise de similitudes se apresenta como uma ferramenta positiva para se interpretar um banco de dados qualitativo que se quer desvendar a partir das intercorrências entre ideias, termos e palavras-chave. A partir da representação gráfica da Figura 11, observa-se a ocorrência de um leque semântico de palavras mais frequentes, sendo elas: comunidade, indígena, negro, aluno, pesquisa e apresentação.

FIGURA 11 - ANÁLISE DE SIMILITUDE ENTRE AS PALAVRAS REFERENTE ÀS PRÁTICAS E/OU ATIVIDADES VINCULADAS A TEMÁTICA DA EREER, PARA AS UNIDADES RESPONDENTES DO Q2M 2019.



FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

Após análise genérica da árvore de similitudes, pode-se considerar, por meio das interconexões, que as práticas propostas e, em tese executadas, tiveram como destinatário central a comunidade escolar a partir do envolvimento das famílias na realização de pesquisas sobre a temática étnico-racial, como pode ser observado na parte superior da árvore. A realização de atividades culturais (dança, música, teatro, etc.) também se fizeram constantes nas práticas apresentadas.

Fato interessante, no que se refere a relação entre as atividades propostas e o discurso apresentado no texto, é o quase inexistente vínculo entre as discussões com foco específico sobre a população negra e à população indígena: enquanto as ações propostas que tiveram como foco os sujeitos negros abordam a realização de entrevistas com personalidades negras, em sua maioria para tratar sobre formas de racismo, quando a abordagem se refere à população indígena, essa apresenta uma conexão quase que exclusivamente vinculada às palavras *cultura (cultural)*, *afro-brasileiros* e *africano*.

Pelo que a árvore de similitudes permite interpretar, as pesquisas ou atividades que tiveram centralidade na figura dos sujeitos sociais negros partiram de resistência e luta contra o racismo, assim como suas correlatas formas de preconceito, ao passo que quando a abordagem se centrava nos sujeitos indígenas, o olhar repousa no reconhecimento de costumes, hábitos e valores culturais que se podem identificar na formação cultural da sociedade brasileira, colocando menor ênfase nas formas de resistência apresentadas pelos povos indígenas e mais sobre a assimilação desses na constituição cultural do país.

Atrela-se, então, a partir do observado, um discurso de luta e resistência à população negra, e uma aderência imersiva ao acultramento por parte da população indígena, figurado por uma menção à sua presença como doadora de frases e/ou hábitos alimentares que tendem a ser reconhecidos como *costumes nacionais*, desvinculando qualquer conexão que possa existir entre estes e a história de disputas de poder e ressignificações conceituais que marcam a formação da sociedade brasileira.

Para interpretar melhor a análise de similitudes apresentada optou-se pela leitura, na íntegra, das informações prestadas. Esse passo permitiu compreender a execução de tais práticas a partir de três formas distintas de reflexão sobre a temática étnico-racial por parte das Unidades Escolares respondentes: 1 - sócio-política; 2 – autoidentificação de origem e 3 – interpretações enviesadas.

Para justificar essas três reflexões derivadas da análise das informações estão apresentadas três falas, para cada uma das três categorias identificadas, de diretoras e diretores, para fundamentar a execução das ações informadas. Em praticamente todas as unidades respondentes, com formatos e propostas diferentes, houve referência às ações das Equipes Multidisciplinares e o papel

desempenhado por essas para a realização de oficinas (turbantes; bonecas abayomis, instrumentos musicais de origem africana; cestaria indígena, etc.), apresentação cultural (Desfile sobre a beleza da mulher negra; poemas de escritores/as negros/as; apresentação de Capoeira; Danças – Samba de roda- , e Rap/Hip-hop); palestras (pesquisadores negros, lideranças indígenas; representante de religião de matriz africana, etc.).

Outra referência foi aos professores e professoras das áreas de Artes, História e Sociologia, principalmente, que encabeçam quase todas as atividades relacionadas à temática, com exceção apenas para os professores de Matemática que, como será exposto a seguir, também são referenciados constantemente ainda que com atuação mais operacional que executiva.

Partindo da perspectiva de reflexão sócio-política, pôde-se reconhecer, na prática proposta, um investimento profissional condizente com a dimensão transformadora que a política para a EREER propõe. Algumas Unidades Escolares descreveram suas práticas a partir da interdisciplinaridade que se exige para tal, relacionando dimensões valorativas para se discutir o papel da população negra e indígena brasileira, recorrendo para isso à representantes de Movimento Negro, Instituições de Ensino Superior, comunidades tradicionais e personalidades de reconhecimento social, político e cultural negros e/ou indígena. Essa pluralidade de ações pode ser observada nos trechos destacados:

Baroarte (festival artístico da escola), Grupo de Maracatu (alunos da escola fazem parte) se apresentando na escola, rodas de conversa e palestras em parceria com a UNILA (universidade Latino Americana) sobre o tema. Equipe Multidisciplinar, Visita dos alunos de formação de docentes a Aldeia Ava Guarani na cidade de São Miguel do Iguaçu. (Unidade Escolar respondente A, 2019).

Palestra com o juiz da comarca que é afrodescendente, Apresentação do grupo de capoeira, cartazes confeccionados pelos alunos sobre a beleza africana, trabalho sobre a auto afirmação dos alunos afrodescendentes, confecção de bonecas afro. (Unidade Escolar respondente B, 2019).

Pesquisa com pessoas idosas da Comunidade, que relatam suas histórias de vida para os alunos, em reuniões que são feitas periodicamente. A exemplo dos Griots (contadores de histórias africanos). Valorização da sabedoria dos ancestrais, busca de conhecimentos sobre chás, remédios, alimentos, ervas medicinais, comidas típicas, danças, capoeira, cantos, música, indumentárias, artesanato, brincadeiras. Enfim, diversas pesquisas foram e são realizadas durante o ano todos pelos professores e alunos, sendo que a população da Comunidade sempre está inserida, através de gráficos, textos, desenhos e outros. E, ainda, neste 2018 será lançado um livro de Histórias de Vida da matriarca do Quilombo, Maria Arlete Ferreira da Silva- 'Da África ao Rocio São Sebastião-Quilombo de Palmas-Paraná. Memórias Vividas'. (Unidade Escolar respondente C, 2019).

Contudo, esse modelo, por mais que indique uma direção viável para a construção positiva do olhar sobre as identidades que compõem as minorias de direito, não representa a maioria das respostas informadas pelas UEs. Isso porque observa-se, como proposta compartilhada por unanimidade entre as escolas estaduais respondentes, que a reflexão por autoidentificação de origem ocupou destaque nas práticas apresentadas por se utilizar da realização de pesquisas investigativas sobre a pertença dos e das estudantes, bem como de suas famílias, sobre seu pertencimento a partir da definição de cor/raça.

Apelidado de *minicenso escolar*, por uma das unidades respondentes, a prática proposta consistia em as/os estudantes responderem um questionário, junto com sua família, sobre sua cor/raça, renda, emprego, escolaridade, etc., e a partir dos dados arrolados, montar um painel expositivo com os dados levantados. Tais atividades contaram, segundo os depoimentos, com o apoio dos professores e professoras da disciplina de Ciências para discutir sobre a formação da população negra, e de Matemática, para auxiliar na construção das tabelas e gráficos. Para exemplificação de como se realizou essa prática de *minicenso escolar*, segue-se algumas informações na íntegra:

- Cálculo da porcentagem dos integrantes da população brasileira (negros, pardos, indígenas e brancos) conforme dados estatísticos do IBGE pesquisados; - Pesquisa junto aos alunos sobre a autodeclaração e análise dos resultados; - Pesquisa da Genética e análise de genes para verificação de origem/cor; - Pesquisa e elaboração de receitas típicas oriundas das tribos indígenas e da cultura afro. Estas receitas serão confeccionadas e servidas na merenda escolar com exposição da receita, apontando os alimentos/ingredientes e utensílios utilizados a partir de suas origens. (Unidade Escolar respondente D, 2019).

Criação de painéis com fotos e trabalhos realizados, vinculação dos trabalhos no site do colégio e rede social, convite a toda a comunidade escolar sempre que houve atividades referentes ao tema. Levantamento com os alunos, via questionário, sobre sua cor, sobrenome, descendência., Projeto interdisciplinar com o tema proposto: "Histórias de família" (abrangendo vínculo, afeto, diversidade e importância). (Unidade Escolar respondente E, 2019).

- Painéis com 'árvores genealógicas' dos familiares, - Pesquisa com todos os profissionais sobre a temática preconceito em sociologia e filosofia, - Pesquisa sobre herança genética em biologia e divulgação de resultados, - Pesquisa e divulgação de porcentagem. (Unidade Escolar respondente F, 2019).

Esse caminho de reflexão, para o proposto sobre a educação para as relações étnico-raciais, pode trazer um resultado com dois sentidos desconformes: o primeiro deles se refere a familiarização, por parte da comunidade escolar, dos termos utilizado pelas agências nacionais de investigação estatística para a categoria cor/raça, bem como o promover de uma reflexão sobre si enquanto sujeito social e como este se identifica frente as demandas políticas de identidade e luta por ela; o outro sentido, que pode ser interpretado como o mais provável de se ocorrer, ainda que não anule o primeiro, é a (re)produção de um discurso de igualdade entre os seres humanos que opta por desmerecer, e culpar, determinadas categorias de cor/raça pelas mazelas da desigualdade social e racial que paira sobre o país. A critério de exemplo, segue uma das falas presente em meio as respostas referentes às práticas desempenhadas na Unidade Escolar.

No ano anterior a equipe multidisciplinar focou a cultura indígena. Em nossa escola temos 35% dos alunos que são indígenas, eles são valorizados e procuramos tratar todos iguais, independente de seres brancos, pardos ou negros. Nós temos alunos importantes, não é a cor da pele que os diferencia. (Unidade Escolar respondente F, 2019).

E, partindo dessa mesma perspectiva de análise, se encontra o terceiro caminho adotado para exposição das práticas da escola: reflexão a partir de uma interpretação enviesada. É possível identificar no mínimo duas formas de analisar essa proposta de atividade pedagógica: uma, partindo do pressuposto que é possível a existência de uma interpretação acrítica sobre si enquanto social e o meio no qual está inserido, do qual seja possível a leitura de uma lei ou orientação legal sem análise do seu contexto e buscar cumpri-la sem alterar sua zona de conforto cognitivo; a outra, mais próxima do observável, cumpre a missão iniciada pelo movimento *Paranista* de não fugir da interpretação do estado do Paraná partindo sempre da exaltação colona europeia, a exemplo dos trechos a seguir.

Nossa escola foi fundada com o objetivo de proporcionar educação de qualidade para os filhos de imigrantes poloneses. Deste modo, a realidade cultural em que a escola está inserida, é fortemente marcada pelos poloneses. Esporadicamente é proporcionado aos nossos alunos atividades culturais (conversas, apresentações de objetos trazidos pelos alunos de suas famílias, etc) com pessoas imigrantes de poloneses para valorizar as raízes culturais e fazer memória da história do povo. Não deixamos de valorizar a cultura afro e indígena, trabalho realizado pelos professores das disciplinas, alunos, equipe multidisciplinar e parceria com a faculdade UNICENTRO (apresentações culturais, exposição de trabalhos, etc). (Unidade Escolar respondente G, 2019).

Foi feito um trabalho de pesquisa junto a comunidade sobre os pioneiros do distrito, onde a descendência é alemã. As famílias emprestaram vários objetos para uma exposição na escola, além de entrevistas e fotos da colonização do distrito. (Unidade Escolar respondente H, 2019).

Levantamento dos primeiros colonizadores ainda existente na região, seus hábitos e costumes. Depoimento de alguns. (Unidade Escolar respondente I, 2019).

Tais falas apontam um alerta sobre a importância de se pensar as disputas políticas que transitam nos espaços sociais em prol a conservação de uma

hegemonia instaurada. Retornando ao que foi dito sobre a Educação como cenário de disputa, em específico sobre as hegemonias que se põem pauta dessas disputas, Álvaro Moreira Hypolito e Luís Armando Gandin (2003) defendem que esse espaço é permeado por acordos entre grupos distintos que, de consensos/parcerias para o discurso hegemônico, atuam na produção de ideias em que seus modos de interpretar sejam aceitos como “o modo natural de pensar e fazer todas as coisas” (p. 75). Para Apple, o discurso apresentado por tais grupos mantém-se hegemônicos na medida que ocupam os espaços sociais como um consenso, o que ele define como *sensu comum*.

(...) a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do *sensu comum* que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significado que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. (APPLE, 2006, p. 39).

Partindo então da perspectiva dinâmica da formação de conceitos, o *sensu comum* tem sua fundamentação na noção de hegemonia, ainda que não dependa exclusivamente dela. Para Gandin e Hypolito (2003), o que existe é uma relação de interdependência entre hegemonia e *sensu comum*, estando nesse último a naturalização de determinadas ideias de grupos hegemônicos, no qual suas ideias deixam de ser vistos como dominantes e passam a ser entendidos como naturais. E onde se encaixa essa interpretação sobre o *sensu comum* como resultado da disputa hegemônica?

Não é raro encontrar, em meios as respostas redigidas pelas UEs, falas em que grupos étnicos não-negros, não-indígenas e/ou brancos eram expostos como os grupos naturalmente vinculados àquele espaço escolar ou comunidade, como se esses estivessem desprendidos da dimensão histórico-geográfica maior, que é o Brasil. Desse modo, e como mencionado ao tratar das colonialidades, assim se expõe as amarras do eurocentrismo no discurso da naturalização normativa da

sociedade. A partir desses vieses interpretativos dois outros comentários merecem ser sinalizados.

Ao manusear as respostas apresentadas em forma de texto, os termos “os negros” “os indígenas” são muito recorrentes na redação, tanto das propostas, como dos fragmentos de PPPs disponibilizados, criando uma área que limita sujeitos negros e indígenas dentro do que Arroyo (2012) chama de “os outros”, o distinto, o diferente, sem dar-se conta de que o proposto pela política para a EREER é um construir crítico de como cada sujeito pode compreender a si mesmo e a sociedade em que se insere, partindo da sua diferença para se alcançar a igualdade de acesso ao seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos. Um discurso docente que situa sempre os sujeitos trabalhados pela EREER como distante da realidade factível ocasiona estudantes que replicam tal postura na vida social cotidiana e se veem incapazes de compreender a estrutura racista, classista, sexista, capacitista, normativa, etc., que engessa qualquer possibilidade de transformação social.

O outro ponto que se evidencia é a já conhecida delegação de responsabilidades referentes ao desenvolvimento de práticas relacionadas à temática étnico-racial exclusivamente à profissionais da Educação auto e heteroidentificados como negros e/ou indígenas. Em um número considerado de respostas foi observado que havia a nomeação do professor ou professora seguido da expressão “que é negro”, “que é afrodescendente” “que é descendente de negros”, etc., para justificar o desenvolvimento de alguma prática e/ou projeto relacionado a EREER na escola, como se estivesse direcionada somente à população negra e/ou indígena os propósitos estabelecidos na LDBEN (Artigos 26A e 79B).

Retomando a denominação de *minicenso escolar*, apresentada por uma das unidades respondentes, propõe-se a reflexão que abre esse tópico no que se refere ao questionamento sobre cor/raça no Censo Escolar, a partir de 2005, e consequentemente a modificação da ficha de matrícula e cadastro de estudantes nas redes de ensino do Paraná.

Uma das ações desenvolvidas foi a campanha de incentivo a autodeclaração no requerimento da matrícula estimulando o sentimento de pertença. Pesquisa sobre a miscigenação de raças na constituição do povo brasileiro, bem como suas contribuições culturais., Pesquisa sobre as contribuições dos negros e índios na cultura brasileira: música, arte, dança e culinária. (Unidade Escolar respondente I, 2019).

Desde 2006 (Conforme Instrução nº 017/2006 – SUED/PR), no estado do Paraná, é obrigatório o preenchimento da informação de cor/raça nos formulários de matrícula da rede estadual de ensino. Contudo, ainda em 2019, quando da redação deste texto, se observa a necessidade de realização de campanhas para incentivar o preenchimento de tal quesito.

Questionados sobre a existência de formação ou orientação normativa sobre a necessidade e o significado do preenchimento integral do quesito cor/raça na ficha de matrícula das(os) estudantes junto com as famílias³⁶, 88,1% das escolas respondentes informaram ter recebido tal formação/instrução para colheita dessa informação. Indagados se havia, no processo de registro de novos estudantes e na atualização dos cadastros já existentes na escola, a solicitação da informação sobre cor/raça das/dos estudantes no ato da (re) matrícula, 98,7% das unidades respondentes informaram solicitar o preenchimento desse dado.

Contudo, como a solicitação dessa informação segue pela apresentação das cinco possibilidades de resposta, conforme formulário padronizado, sendo as possibilidades “preto”; “pardo”; “branco”; “indígena”; “amarelo” e “não declarar”, o que se observa é uma adesão dessa última possibilidade de resposta, por parte dos responsáveis e/ou estudantes respondentes, o que reafirma a demanda pela realização de “campanha de incentivo”, como exposto em algumas respostas sobre ações de promoção da EREER no espaço escolar.

Solicitar a informação e não saber fundamentar o porquê se faz necessário tê-la não garante seu efetivo fornecimento e, provavelmente, seja por isso que a opção “não declarada” se mantém tão expressiva nos resultados do Censo Escolar, equivalendo a aproximadamente 21,98% (Tabela 5) do número de matrículas para a rede estadual de ensino do Paraná, de acordo com o Censo Escolar de 2018 (INEP, 2018).

³⁶ Questões Q46 e Q47 do Q2M.

Em síntese, com base nas informações analisadas até aqui, é possível interpretar que as Unidades Escolares contemplam o proposto pela LDBEN ao inserir no seu PPP a temática étnico-racial, e discursar sobre a valorização da pluralidade que forma a sociedade brasileira contudo, na prática realizada, pode-se interpretar que em algumas atividades as leituras de mundo dos/as profissionais de Educação termina por reger como se processará os encaminhamentos de ensino e isso pode se traduzir em uma falha com reflexos negativos no real intuito do Artigo 26 da LDBEN, que é a transformação social a partir do reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial brasileira, não o da rotulação de sujeitos e limitação desses a partir de discriminação pseudo-valorativa.

Para se efetuar as práticas que se propõe o PPP, ainda que se requeira análise sobre sua execução, o fator seguinte apresenta os dados referentes a relação entre os docentes das Unidades Escolares respondentes e o Livro Didático escolhido para uso e manuseio dos/as professores/as e estudantes.

4.1.1.3 - Fator III: Fiscalização de Dispositivos Didáticos

O Fator III é formado por uma variável específica sobre a existência de acompanhamento do conteúdo que compõe os Livros Didáticos escolhidos e utilizados na Unidade Escolar. Dos sete fatores que tiveram as informações das variáveis que o compõe analisadas, esse é o que apresenta menor valor para o Indicador de Verificação proposto, com $E = 0,12$ (irrisória).

A variável selecionada, a partir de seu índice de correlação, compõe um grupo de cinco outras variáveis e essas versam sobre o incentivo à aquisição de livros para o trabalho com e sobre a ERER, a fiscalização do conteúdo presente nos Livros Didáticos e de Literatura disponibilizados pela Unidade Escolar e a existência de grupos de discussão sobre a necessidade de um acompanhamento crítico sobre o tema étnico-racial.

Essas questões foram produzidas a partir do que enfatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) no que se refere aos Materiais Didáticos, ao delegar as providências cabíveis destinadas a cada um dos órgãos públicos e sistemas de ensino vinculados à Educação no país. No texto da

DCNERER, seguindo sua intencionalidade de construir meios de viabilizar uma educação voltada para as relações étnico-raciais, tais instituições precisarão providenciar:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art.26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático (2004) e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (BRASIL, 2004, p. 25). (grifo dos autores).

Tal cuidado em enfatizar a necessidade de se rever a produção de Materiais Didáticos para uso das instituições de ensino se faz fundamental à medida que se compreende que, desde as imagens vinculadas no noticiário televisivo às imagens contidas nos Livros Didáticos, nenhuma delas pode ser interpretada de forma desvinculada da formação representativa de sujeitos e/ou grupos sociais, pois são elas, enquanto artefatos produtivos, “que inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas” (COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique, 2003, p. 38).

Isso porque, na percepção de Ana Lúcia G. Faria (2002), tanto a figura como todo o Livro Didático não estão desvinculados das amarras da sociedade do qual se derivam, tendo como uma de suas funções a de “reproduzir a ideologia dominante” (p. 77), e a partir disso operar na justificativa e conservação das relações de poder existentes, mantendo hierarquias sociais e conservando desigualdades sociais, de direitos e de reconhecimento identitário.

Quando se trata do nível Educação Básica, os Livros Didáticos representam a quase total centralidade no que se refere à disposição instrumental para a prática docente, “uma vez que são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula” (APPLE, 1995, p. 81). Para Michael Apple (1995) esses dispositivos aparecem como material de referência para professores, estudantes e também pais de alunos, e são estes

que praticamente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida, pois carregam em si, de forma construída para tal, todo o conhecimento que se presume validado.

Com a adequação da LDBEN para o reconhecimento legal, e valorativo, dos povos que formam a pluralidade da sociedade brasileira através do sistema de ensino, amarras necessitam ser desfeitas para que se possa contemplar, em sua plenitude, um instrumento didático produzido em larga escala que não possua em suas imagens, e/ou textos, cargas negativas e estigmatizantes direcionadas à população negra e/ou indígena. E é exatamente por esse motivo que pesquisadores sobre o conteúdo presente em Livros Didáticos, a partir da ótica das relações étnico-raciais, destacam pilares de enfrentamento para a possibilidade – e não a garantia – de aplicação efetiva do que preconiza o Artigo 26A da LDBEN (OLIVEIRA, Luis Fernandes, 2012).

Por muito tempo tais dispositivos conduziram a representação das populações indígenas ao papel de vítima, com sua construção como uma categoria abstrata, que aparece nos capítulos sobre a colonização brasileira na condição, ora selvagem, ora idealizada, como herói do indianismo (COELHO, Mauro César, 2009). No caso da população negra, suas representações contidas obedeciam quase que exclusivamente à condição figurada por africanos escravizados, efetivando, a partir do silêncio conteudista, o “desaparecimento” desse grupo populacional da história nacional após a dita “abolição da escravatura” (MATTOS, Hebe Maria et al., 2009, p. 310).

Tais situações começam a serem indagadas na década de 1980. Partindo do Movimento Negro e suas reivindicações sobre a representação dada aos negros pelas mídias e materiais didáticos, nesse período, pressionam o Governo Federal para um revisar das produções didáticas disponibilizadas as escolas brasileiras. Como exemplo desse movimento de ruptura à neutralidade discursada sobre o conteúdo dos livros didáticos, pode-se mencionar uma situação ocorrida em Brasília.

Em 1987, entidades negras de Brasília pressionaram a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) para que fossem adotadas medidas eficazes de combate ao racismo no livro didático. A FAE, por intermédio da Diretoria do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) convidou representantes de organizações negras de todo país para participar de um evento no qual se fez um balanço dos problemas de discriminação que afetam o livro didático. Do evento participaram todos os técnicos das Secretarias Estaduais de Educação envolvidos no PNLD. Na ocasião, militantes, técnicos e pesquisadores avaliaram a importância da medida, uma vez que a FAE fazia circular nos sistemas de ensino em torno de 60 milhões de livros didáticos. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 153).

Tal movimento culminou em reivindicações outras que colocou em voga o papel do Livro Didático (LD) na perpetuação de preconceitos, trazendo para o debate acadêmico as possibilidades de se atuar contra o racismo ou a discriminação a partir da revisão de figuras e textos depreciativos que regem os livros disponibilizados nas escolas brasileiras. Com a Lei nº 10.639/2003 esse caminho já iniciado teve um suporte legal que embasasse ações de transformação do conteúdo disponível: indagar o livro para o cumprimento do que a lei preconiza se tornou uma ação importante para se rever toda uma cultura de produção de instrumentos didáticos em massa no país. E por ser o LD o principal instrumento pedagógico utilizado nas escolas, cabe aos docentes, seu principal usuário, revisar, conhecer e fiscalizar a composição desse para que não siga atuando em sentido contrário a interpretação positiva das diversas identidades que compõem as relações humanas a partir das diferenças.

Partindo dessa compreensão, recorre-se as informações derivadas da análise dos dados que compõem o Fator III. A variável que o embasa é parte de um conjunto de outras questões³⁷ que tiveram o propósito de saber um pouco mais sobre como se dá a relação entre a Unidade Escolar, os profissionais da Educação e a escolha do material a ser utilizado.

A pergunta que a antecede se refere a existência, na Unidade Escolar, de propostas (projetos) para aquisição e/ou compra de livros e materiais educativos que sejam específicos para o trabalho com a educação para relações étnicas e/ou raciais, na qual 863 escolas (52% das unidades respondentes) informaram possuir propostas para tal intuito. Em outro momento, mas não desvinculada do tema, foi

³⁷ Questões Q85, Q852, Q105, Q106, Q1007, Q1071, Q1072 do Q2M.

questionado se todas as aquisições (por compras e/ou doações) de materiais educativos, de qualquer natureza, são analisadas para que não veiculem ideias, imagens e/ou crenças preconceituosas, racistas ou carregadas de qualquer tipo de discriminação, e o número de respostas afirmativas foi de 1.564 escolas (94,3%), o que é um número menor do que a quantidade de escolas que informaram acompanhar a escolha dos LDs, que é de 98,6% das Unidades respondentes. Dado esse que abre indagações sobre o que se considera como materiais educativos na Unidade Escolar e se esses estão, ou não, contemplados na mesma interpretação dada aos Livros Didáticos.

Retomando o número de escolas que informaram acompanhar o conteúdo dos LDs escolhidos e a serem escolhidos para uso na Unidade Escolar, que é de 1.635 escolas (98,6% das UEs respondentes), indagou-se a existência, dentro dessa prática, de algum tipo de discussão sobre a possibilidade de conter termos, textos e/ou figuras que incitem ao racismo, discriminação e/ou preconceito étnico e/ou racial inserido no conteúdo dos LDs a serem utilizados pelos/as professores/as e estudantes.

As respostas positivas para essa indagação equivalem à 12,1% do total de respondentes (201 escolas), evidenciando um ponto delicado no que se refere ao acompanhamento do material que se é utilizado nos espaços escolares, pois, ainda que haja todo um trabalho através de projetos e pesquisas que abordem a temática étnico-racial, se não houver uma reflexão interpretativa sobre o conteúdo que compõe os LDs, enquanto dispositivos de aprendizagem, todo o trabalho realizado externo a ele está sujeito a como esse trabalho atuará na forma dos estudantes interpretarem o conteúdo a eles disponibilizados.

Tal premissa é assumida por considerar que os suportes visuais, que acompanham a exposição do texto didático nesses livros, podem ofertar uma dupla possibilidade de retorno dos estudantes: a de verificar as interpretações apresentadas e aceita-las como verdade ou, por outro lado, a capacidade de elaborar interpretações próprias a partir de sua leitura crítica. O que cabe aqui é a indagação se a prática proposta para além do Livro Didático dá suporte para que os estudantes exercitem esse último modelo de relação com o apresentado.

O que se observa, no que se refere aos docentes a partir das informações levantadas, é um cuidado com o conteúdo didático, no ato da escolha dos LDs, e o

ignorar de outros pontos que possuem igualmente peso no processo ensino-aprendizagem dos/as estudantes, como é a temática das relações étnico-raciais, a desigualdade racial e as formas de discriminação, marcadores diretamente vinculados a realidade cotidiana dos/das estudantes.

Também com papel didático-pedagógico, mas com alcance para além dele, os próximos dois Fatores, apresentados em um mesmo tópico por partir da mesma referência interpretativa, traz a dimensão de análise derivada do subsídio material de literatura e bibliográfico disponível na Unidade Escolar.

4.1.1.4 - Fator IV: Material de Representação e Fator VI: Subsídio Material

Centra-se, nesse momento da escrita, uma definição do que está compreendido como Material, nos documentos oficiais destinados à Educação, para que seja plausível a apresentação dos fatores de análise definidos para reconhecimento do cenário educacional paranaense a partir de práticas escolares. A Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e o Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017, no que se refere especificamente ao ambiente educacional e o material didático, define que material são todas as:

obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa. (BRASIL, 2018, s/p).

Com base nesse referencial, e trazendo tais definições para a prática de uma educação para as relações étnico-raciais, será interpretado como material de cunho didático-pedagógico de promoção da EREER todo componente temático (livros didáticos e paradidáticos que abordem a temática afro-brasileira, africana e indígena; revistas específicas sobre tais populações ; suporte de mídia - CDs, DVDs específicos sobre cultura, saberes, etc., referente à população afro-brasileira, africana e/ou indígena –; romances e/ou outras produções literárias em que a população negra e/ou indígena esteja representada de forma positiva; vestimentas/tecidos/máscaras que esteja vinculados a cultura de grupos étnicos

indígenas brasileiros, a população afro-brasileira e/ou africana, etc.), que possa ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem com orientação temático-valorativo à identidade dos/as educandos/as.

A construção do conjunto de perguntas que compuseram o Grupo 2 e 6 de análise proposto pelo Q2M, e de onde deriva os Fatores de análise IV e VI, foi pensado a partir do Eixo 10 (Políticas de Material Didático e Paradidático) do 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 (Quadro 6). Tal eixo, ao tratar especificamente da disponibilidade de material didático e paradidático para a promoção do que propõe a política para a EREER, assinala que cabe aos sistemas de ensino a produção e distribuição de material com função didática derivada da política da EREER, abordando também a indispensabilidade da valorização das especificidades regionais na composição destes:

- Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial, adequados à faixa etária e à região dos estudantes; - Implementar ações de aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade étnico-racial, tais como: filmes, jogos, livros, brinquedos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e de pessoas com deficiência; - Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais. (BRASIL, 2013, p. 32).

O detalhamento específico para as características regionais, ou locais, da população, ou do ambiente, traz o suporte base para o fortalecimento identitário das populações indígenas, negras, quilombolas (rurais e/ou urbanas), ciganas, etc., que também têm o direito de serem contempladas no conteúdo dos materiais à serem utilizados por estudantes e profissionais da Educação.

Tal exigência operacional se fundamenta no discurso de uma Educação inclusiva que seja capaz de contemplar a diversidade étnico-racial, ao passo que se adapte às diferenças e às necessidades específicas das identidades a ele apresentadas. Essa demanda exige das Unidades Escolares, e dos/as educadores, subsídio material suficiente para que seja possível desenvolver

atividades/propostas pedagógicas de cunho formativo, ao mesmo passo que dê aos sujeitos que dela participam a possibilidade de verem-se contemplados/representados no conteúdo apresentado.

Em suma, o que se coloca em discussão é a importância de Material didático que possibilite aos educadores e educadoras trabalharem com suas disciplinas e possam, a partir do uso desses materiais, contemplar o que a LDBEN exige para a EREER, sem deixar de compreender a dimensão subjetiva ligada à identidade dos/as estudantes. Dessa forma, assim como a Formação Continuada tem papel crucial na execução do que se propõe uma educação para as relações étnico-raciais, a disponibilidade de material temático no espaço escolar para efetivar isso é o mínimo necessário.

Para conhecer como se encontra o cenário das escolas estaduais paranaenses no que tange à existência de tais materiais, o Q2M apresentou algumas questões com esse tema e delas, a partir da Análise Fatorial Exploratória (AFE), duas variáveis compõem o Fator IV³⁸ e duas o Fator VI³⁹ aqui analisados, conforme descrição a seguir.

a) Fator IV – Material de Representação na Literatura

Especificamente sobre a presença de livros de literatura infantil ou infanto-juvenil, que define o Fato IV, tem-se o indicador de verificação com valor igual a $E = 0,87$, o que, em tese, define como representativa a disponibilização de conteúdo literário apto ao trabalho valorativo junto ao acervo didático da UE. Apesar desse reflexo positivo, duas indagações materializam sobre essa realidade: Qual a importância desses livros na prática de promoção da EREER? O possuir os livros já garante a promoção do que a política preconiza?

Para explorar tais questionamentos e delinear a importância desse Fator para a promoção do que propõe esse Fator na compreensão dos meandros de

³⁸ Q102 - Existem, na Unidade Escolar, livros de literatura infantil e/ou infanto-juvenil com personagens protagonistas negros?; Q103 - Existem, na Unidade Escolar, livros de literatura infantil e/ou infanto-juvenil, com personagens protagonistas indígenas?

³⁹ Q56.Os Materiais bibliográficos disponibilizados na escola para uso dos(as) professores(as) e estudantes possibilitam o trabalho com referenciais sobre a diversidade étnica da População Indígena? Q57.Os Materiais bibliográficos disponibilizados na escola para uso dos(as) professores(as) e estudantes possibilitam o trabalho com referenciais sobre a diversidade e riqueza histórico-cultural da População Negra?

execução da política para a EREER, se faz indispensável refletir sobre a atuação da produção literária na formação de conceitos e formas de se representar identidades e espaços sociais.

As exigências trazidas pelo Artigo 26A da LDBEN resultou na criação de um nicho de mercado voltado para a produção de livros que pontuassem, não apenas de maneira informativa, como também valorativa, as questões étnico-raciais por meio da apresentação de personagens negros, negras e indígenas como protagonistas de narrativas que tenham o Brasil como pluriétnico, desfazendo ideias preconceituosas enraizadas nos discursos da literatura infantil em que a representação de sujeitos negros estava atrelado à papéis de submissão e/ou vinculados ao período escravista, bem como a representação de personagens indígenas apenas como exóticos (ARAÚJO, 2015; ALCARAZ, 2018).

Propondo uma leitura do ambiente político, pode-se recorrer aos apontamentos de Stuart Hall (2003) sobre o que ele define como “políticas culturais da diferença”, essas que, como resposta às investidas sociais centradas nas lutas em torno da diferença, acabam por resultar na “Produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural” (p. 320) de uma determinada sociedade. Nesta seara, a produção literária se apresenta como um possibilitador do que defende tal premissa.

Romper com uma unilateralidade dimensional é uma das potencialidades da prática docente, essa que se efetiva quando as instituições se traduzem em ambientes transformadores do ser social, cultural, humanista, visando em sua ação uma futura sociedade antirracista. Considerando a literatura infantil e infanto-juvenil como produção cultural de seu tempo e espaço, elas se apresentam como elementos indispensáveis para essa transformação, ao passo que favorecem um relevante diálogo sobre representações e significados da cultura afro-brasileira e indígena, a partir de um revisar da dimensão hegemônica de como as histórias são contadas, e, principalmente, de possibilitar olhares outros sobre momentos e personagens históricos.

Se a prática escolar puder forjar-se através do uso desses materiais, ambos potenciais podem ser explorados, representando um caminho fértil para se propiciar outros modelos culturais para as crianças, a partir de novas formas de se interpretar a sociedade, isso porque a formação de leitores, na qualidade do ser social, cultural

e ético, dá condição de se repensar práticas e compreender a importância da diversidade étnico-racial e cultural (ARAÚJO, 2015; ALCARAZ, 2018).

O pesquisador Elias José (2009), ao investigar a amplitude da literatura, afirma que esta é capaz de transportar o leitor a um “mundo idealizado, capaz de nos dar, sem nos alienar, o que o cotidiano nos nega” (p. 69), além de proporcionar o conhecer pessoas, personagens de ficção, gerando espírito de simpatia, ou antipatia, e possibilitando que o nosso “eu” se encontre e se reconheça ou se estranhe em diferentes “eus” (JOSÉ, 2009).

Este processo de identificação, ou de projeção, já evidencia a medida psicológica do texto literário, que age categoricamente sobre o caminho que nos leva à difícil viagem ao nosso interior. Saímos de um conto ou romance tontos de prazer e cheios de perguntas sobre o mundo e as pessoas que nos cercam. Sobre o mundo que somos nós e que, muitas vezes, desconhecemos. (JOSÉ, 2009, p. 19).

Esse autor explora a complexidade subjetiva que envolve a relação entre sujeitos leitores e a literatura, potencializando os sentidos e as interações dessa última na construção de formas de ver o mundo e de ver-se dentro dele. É nessa relação que situa-se a produção literária atual como “um espaço de representação de não-brancos compreendido como fundamental na tentativa de descolonizar a infância por meio de características de afirmação por meio da corporeidade” (ALCARAZ; MARQUES, 2016, p. 57), apresentando-se como potencial estratégia pedagógica antirracista para o trabalho com e sobre identidades na escola.

Partindo dessa dimensão, e estendendo sua mirada para a interpretação entre escolarização e acervo literário, Carlos E. L. Soares (1999) afirma que inadequada é a ação “desenvolvida no ambiente da escola que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando o/a estudante das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (SOARES, 1999, p. 47), ao passo que não permite reconhecer-se positivamente nos textos em destaque. Contrário a isso, para esse autor, é dizer que “adequada seria aquela escolarização que conduz eficazmente às práticas de leitura literária que ocorre no contexto social e as atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (Idem), considerando a literatura com seus valores de natureza

social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser ela uma realização da cultura e estar integrada num processo comunicativo.

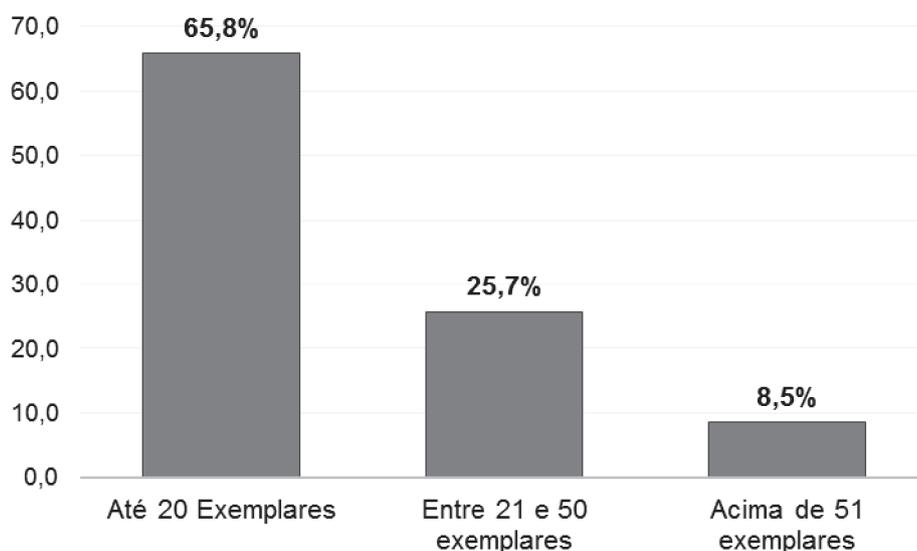
Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. Os textos literários tem a capacidade de atuar contra tal realidade, se bem trabalhados.

O grande desafio da escola, se utilizando de tais materiais, é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico-racial que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade, se mostrando com espaço de diálogo, “de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural”. (BRASIL, 1997, p. 27).

As variáveis que ocupam o Fator IV busca identificar a existência de material de literatura infantil e/ou infanto-juvenil com personagens negros e/ou indígenas no acervo escolar. Especificamente sobre tal informação, o Indicador proposto traz que a presença desse conteúdo se traduz de forma representativa no emaranhado de materiais disponíveis para as práticas docentes. Para o conhecimento, um pouco mais detalhado dessa realidade, foram propostas indagações complementares sobre tais materiais, e como resultante tem-se alguns pontos que merecem certo cuidado interpretativo. As Figuras 12 e 13 apresentam, em porcentagem, a quantidade desses materiais no acervo bibliográfico da Unidade Escolar respondente.

Um número de 1.478 escolas, o que equivale a 89,1% das unidades respondentes, afirmaram existir em seu acervo livros de literatura infantil e/ou infanto-juvenil com personagens protagonistas negros/as. Como parte dessa indagação buscou-se conhecer qual é, em quantidades absolutas, o número de exemplares desses livros, conforme disposto na Figura 12.

FIGURA 12 - PORCENTAGEM DE ESCOLAS RESPONDENTES SOBRE O NÚMERO DISPONÍVEL DE EXEMPLARES DE LIVROS COM PROTAGONISTAS NEGROS/AS NO ACERVO DA ESCOLA.

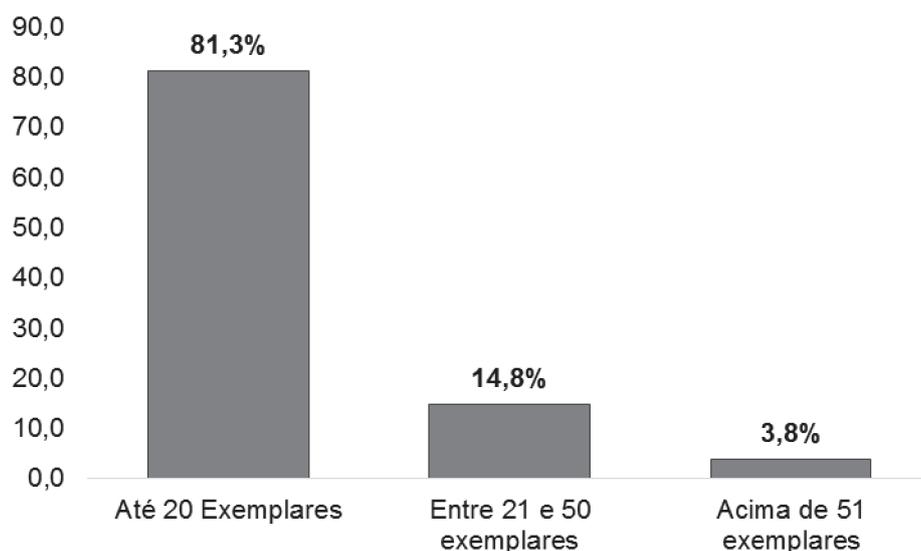


FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

Desse grupo, 65,8% das escolas informaram possuir até 20 exemplares de livros em que há protagonismo negro em seu conteúdo, enquanto que 8,5% desses disseram dispor, em seus acervos, mais de 51 exemplares com tal especificidade. Ao retomar que a quantidade não se refere à diversidade de exemplares distintos, mas sim sobre a existência de exemplares, ainda que iguais, tem-se um valor crítico, no que se refere a possibilidade de exercício docente, a considerar a disponibilização de material literário que pode ser utilizado na unidade escolar para a prática de valorização da diversidade étnico-racial.

Indagados sobre a existência de livros em que o protagonismo fosse de personagem reconhecidamente indígena, 84,6% das unidades respondentes (1.403 escolas) afirmaram possuir material com tal especificidade, e no que se refere a quantificação desse material, temos na Figura 13 a distribuição dos valores apresentados.

FIGURA 13 - PORCENTAGEM DE ESCOLAS RESPONDENTES SOBRE O NÚMERO DISPONÍVEL DE EXEMPLARES DE LIVROS COM PROTAGONISTAS INDÍGENAS NO ACERVO DA ESCOLA.



FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

A situação, referente ao número de exemplares, se apresenta mais preocupante ainda, pois apenas 3,8% das unidades respondentes afirmaram possuir um número superior a 50 exemplares de material de literatura infantil ou infanto-juvenil em que o protagonismo é indígena. Ainda que a heterogeneidade no porte das escolas estaduais permita uma interpretação diversa no que se refere a quantidade de livro disponível, podendo o total de 50 livros ser considerada suficiente ou insignificante, a considerar o total matriculados atendidas. O fato é que apenas 53 escolas (3,8%) afirmaram possuir tantos exemplares com protagonismo indígena em evidência, enquanto 1.140 das escolas respondentes (81,3%) possuem até 20 exemplares.

Essas informações sobre a quantidade de exemplares com temática específica colocam em cheque a categorização como *representativa* trazida pelo Indicador de Verificação que ao atribuir o valor de $E = 0,87$, permitia-se interpretar que as Unidades Escolares possuem acervo literário que viabilizem o acesso à materiais de literatura que possa ser trabalhado como parte da prática docente, entretanto, o número de exemplares figurado demonstra que tal prática somente se faz viável, em mais da metade das escolas respondentes, em apenas uma turma por vez, tendo em vista que o número de livros, com tal conteúdo, é pequeno.

É válido frisar que desde 2003, com a alteração da LDBEN pela Lei nº 10.639/2003, o protagonismo positivo de personagens negros e indígenas em produções de literatura infantil e infanto-juvenil torna-se demanda para o mercado literário, no sentido de produzir material que permita as crianças conhecerem e relacionarem-se com outras culturas e marcadores fenóticos. Contudo, mesmo que a quantidade desses materiais tenha se modificado, observa-se, com base no que foi apresentado pelas respostas ao Q2M, uma baixa proporcionalidade entre personagens brancos e não brancos.

Ao investigar a política educacional de distribuição de livros para bibliotecas das escolas públicas brasileiras, Débora C. Araujo (2015) categoriza “como um momento de otimismo parcimonioso” (p. 305) no que se refere a diversidade étnico-racial nas produções literárias. Tal afirmativa é colocada porque, ainda que haja produções literárias com protagonismo não brancos disponíveis em acervos escolares, tais materiais ainda se encontram em menor proporção em relação as produções literárias canônicas, eurocêntricas.

Defendendo a que importância da literatura e das histórias para além do desenvolvimento de leitura e escrita em crianças, e indagando sobre o conteúdo presente nos materiais de literatura disponível em Centros de Educação Infantil, no município de Curitiba/PR, a pesquisadora Rita de Cássia M. Alcaraz (2018) destaca a potencialidade desses livros em “operar no silenciamento, na invisibilização das pautas relacionadas as ações afirmativas” (p. 203), na manutenção de estereótipos e no fortalecimento de contextos de desigualdade, quando não trazem representações identitárias positivas de diferentes grupos raciais.

Dessa forma, considerando a importância fundamental da literatura infantil e infanto-juvenil para o trabalho com a formação crítica dos sujeitos para com a pluralidade étnico-racial, pode-se entender que à medida que não consegue atender as demandas para uma atividade que seja vinculada a prática docente cotidiana, a considerar sua indisponibilidade física, a categorização do Fator V como representativo ($E = 0,87$) não condiz com a realidade apresentada. Neste mesmo sentido, mas para além dos livros de literatura infantil e infanto-juvenil, mas ainda no campo dos materiais didáticos, o Fator VI aborda a disposição de conteúdo bibliográfico para o exercício da política da EREER.

b) Fator VI – Subsídio Material

Dentro da mesma esfera interpretativa sobre a concepção de material, e em específico para a disponibilidade de Material Bibliográfico nas unidades escolares respondentes, o Fator VI é composto pelas questões referentes à existência de materiais bibliográficos específicos para o trabalho sobre a população negra e indígena.

Com $E = 0,91$, a disposição de material bibliográfico na Unidade Escolar recebe uma interpretação representativa frente às práticas escolares de promoção do que preconiza a política da EREER, ao dispor de subsídio material específico para uma educação antirracista. Para detalhar melhor essa caracterização, expõe-se cada variável a partir das respostas ofertadas quando do processo de participação do Q2M. Tais variáveis indagam, de forma independente, sobre a presença de material específico para o trabalho sobre a população negra afro-brasileira e indígena no acervo da escola.

Dentro da porcentagem de resposta positiva para cada uma das variáveis, a indagação referente à existência de Materiais bibliográficos disponibilizados na escola, para uso dos (as) professores(as) e estudantes, sobre a diversidade e riqueza histórico-cultural da População Negra (Q57) foi a que obteve maior porcentagem válida de respostas positivas, com 94% das Unidades Escolares (1.559 escolas) afirmando possuir subsídio material para contemplar o instituído pela lei nº 10.639/2003 sobre tal grupo. Sobre a população indígena, 88,7% das escolas respondentes afirmaram possuir materiais bibliográficos para uso dos/as professores/as e estudantes que possibilitam o trabalho com referenciais sobre sua diversidade étnica, cultura, etc.

A indagação que cabe, a partir de tais dados, é o que se considera nessas Unidades Escolares como materiais bibliográficos e se, como proposto pelo Plano Nacional para a DCNERER, os estados e municípios exercem sua função na produção e distribuição desses materiais. Para tanto, questionou-se sobre quais materiais compõem o bloco de dispositivos e instrumentos didáticos que podem ser utilizados para a promoção da igualdade racial a partir da valorização das identidades negras e indígenas.

Partindo do conhecimento acumulado sobre quais materiais compõem o montante didático nas escolas destinado as atividades sobre a temática, uma listagem foi previamente apresentada para que as Unidades Escolares identificassem ali quais itens possuía em sua escola e, caso nenhum desses contemplassem o material que dispõe, a Unidade podia descrever em campo específico sua lista de material didático.

TABELA 16 - TIPO DE MATERIAL DIDÁTICO DISPONÍVEL PARA A PRÁTICA DA ERER, CONFORME NÚMERO DE UNIDADES ESCOLARES RESPONDENTES, Q2M 2018/2019.

Material didático disponível	% (Escolas respondentes)
Livros de história da África	75,7
Livro de história sobre a população negra brasileira	73,0
Livros de literatura infantil e/ou infanto-juvenil sobre a população negra brasileira e/ou africana	72,9
O material disponível em livros didáticos das disciplinas.	72,3
Livros de literatura (romances, novelas, etc) sobre a população negra brasileira e/ou africana	70,7
Filmes sobre a população negra brasileira e/ou africana	56,3
Livros de história de povos indígenas	53,4
Livros de literatura (romances, novelas, etc) sobre os povos indígenas	45,5
Livros de literatura infantil e/ou infanto-juvenil sobre os povos indígenas	44,5

FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

A listagem completa do material didático disponível nas Unidades Escolares por porcentagem de respondentes segue no Anexo II – C no final do texto. A Tabela 17 apresenta o número de escolas que responderam possuir material didático para o trabalho com a temática étnico-racial, e do total de 1.408 Unidades Escolares, mais de 70% dessas responderam possuir livros como o principal dispositivo didático disponível para o trabalho pedagógico sobre a população negra. Quando se refere a material referente a população indígena, esse número cai para 53% das unidades que afirmam ter livro de história específico dos povos indígenas.

No espaço, no questionário, disponível para preenchimento com os nomes dos materiais didáticos não contemplados na listagem pré-definida, os principais itens apresentados foram: Bonecas Abayomis; Fantoques e conteúdo de internet (figuras, textos, etc.). Todos esses itens, pela forma descrita, são frutos de confecção dos profissionais da Educação que atuam na Unidade Escolar. Para além dessa produção docente, questionou-se sobre a origem dos materiais

expostos na Tabela 17 (e os demais citados no Anexo II - C), e as respostas expuseram que a Secretaria da Educação e do Esporte (SEED/PR), como era de se esperar, é a principal responsável pelos materiais didáticos disponíveis nas Unidades Escolares respondentes, seguidos da produção dos profissionais da educação, professores e estudantes, conforme Tabela 17.

TABELA 17 - ORIGEM DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS NAS UNIDADES RESPONDENTES AO Q2M 2018/2019.

Origem dos materiais didáticos	% (Escolas respondentes)
Secretaria Estadual de Educação	82,3
Confecção dos profissionais da Educação e/ou professores e/ou estudantes da Unidade Escolar	58,6
Ministério da Educação	51,6
Aquisição via investimento próprio da Unidade Escolar	48,6
Doação realizada por profissional da Educação da própria Unidade Escolar	40,2
Doações/empréstimos da Comunidade Escolar	29,0
Doação de pessoa física ou jurídica externa a Unidade Escolar	14,5
Secretaria Municipal de Educação	5,2
Outro órgão governamental ou não governamental não citado anteriormente	1,9

FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

Pelas informações colhidas constatamos que as Unidades Escolares respondentes possuem, em sua grande maioria, livros didáticos e de literatura com e sobre personagens negros, esses fornecidos pela SEED/PR e Ministério da Educação, possivelmente herança das ações empenhadas pela extinta SEPPIR. A dúvida que se forma é referente as possibilidades de utilização e manuseio desses materiais pelos estudantes e docentes da Unidade Escolar, pois pode-se possuir um livro e, sendo ele um material didático, acreditar estar contemplando a proposta para a ERER apenas em tê-lo. Duas indagações foram realizadas sobre a abrangência desse material didático junto a prática escolar: a unidade escolar disponibiliza o material didático e paradidático para utilização, pelos estudantes, e que possa ser retirado da escola para atividades em casa, por exemplo? O material está disponível em número suficiente para que mais de uma turma possa utilizá-lo simultaneamente?

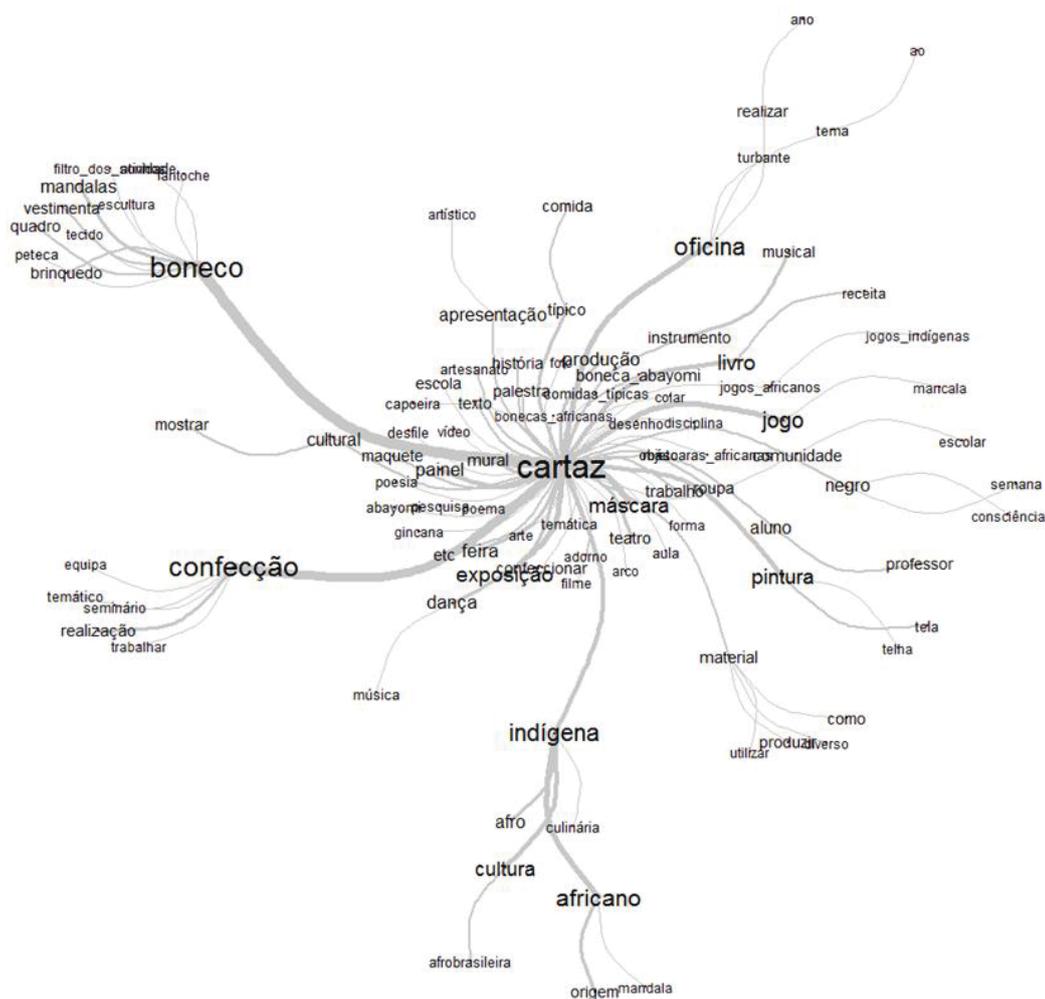
Para esses questionamentos tem-se que 588 escolas, 41,7% das Unidades que informaram possuir tal material para o trabalho com a temática da ERER, dispondo de material que possa ser utilizado em ambientes externos à escola e, desse número, somente 108 Unidades (30,6%) os possuem em quantidade suficiente para se utilizar por mais de uma turma simultaneamente. Isso significa que a quantidade de material bibliográfico disponível na escola responde ao proposto pelas orientações sobre o que se espera para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, ao existir no espaço escolar, porém ali estão em quantidades, e diversidades, insipientes ao trabalho coletivo ou interdisciplinar.

Sendo essa situação recorrente em uma parcela de Unidades Escolares do país, a indagação que se fez se refere a prática, por parte de professores/as, e/ou comunidade escolar, de produção de materiais bibliográficos ou de outra natureza, didáticos e paradidáticos, que tenha sua intencionalidade centrada no discurso sobre a identidade e diversidade do bairro, comunidade município e/ou estado onde se localizada a escola.

Considerando a extensão dos itens elencados, bem como a complexidade que envolve transformar pequenos parágrafos redigidos em quadro de informações, recorreu-se, uma vez mais, à Análise de Similitude (Figura 12) entre as palavras, termos e expressões utilizados para responder a indagação apresentada. A análise para as informações apresentadas aqui está disponível no Anexo II – D, no final do texto.

Com base no retorno dado por esse método, e com a leitura do *corpus* de análise referente as respostas, pode-se enveredar por dois caminhos reflexivo-interpretativos: a primeira consideração é sobre a definição adotada pelas/os professoras/es e profissionais da Educação, pois partindo do proposto, há uma percepção abrangente, e pouco restrita, sobre o que pode ser considerado como material didático, o que é interpretado nessa escrita como algo positivo, desde que feitas as devidas ressalvas sobre a operacionalização desses materiais, bem como a organização planejada de seu uso. O ponto de interpretação se refere a amplitude das palavras de maior recorrência: *cartaz; oficina; livro; jogo; pintura; máscara; indígena; exposição, confecção e boneco.*

FIGURA 14 -ANÁLISE DE SIMILITUDE DAS RESPOSTAS SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO POR PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DAS UNIDADES RESPONDENTES AO Q2M, 2019.



FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

Ainda que apresentadas em intensidades diferentes, esses termos traduzem a prática docente no que se refere, e é compreendido como, a produção de material para se trabalhar a temática étnico-racial a partir do seu reconhecimento, identificação e valorização. Tais informações corroboram com a reflexão iniciada no item anterior no que tange as práticas pedagógicas propostas, pois, pelo que se pode interpretar, tais profissionais trabalham dentro das possibilidades e limitações da Unidade Escolar, estando, por exemplo, na confecção de cartazes e/ou produção de bonecos, como as Abayomis que são feitas com retalhos de tecido, petecas, etc., sua investida principal.

A crítica que aparece aqui, retomando a reflexão primeira sobre esses dados, está no que se interpreta como material, didático e/ou paradidática, pois consta na listagem exposta atividades/práticas didático-pedagógicas, como oficinas, seminários, palestras, etc., interpretadas como tal. Essa mescla interpretativa sobre o que está disponível para o trabalho com e sobre a temática se mostra como reflexo da falta de orientações incisivas sobre métodos e metodologias, assim como as ferramentas estratégicas, para se atingir o proposto pela política da EREER.

Ainda dentro do questionar sobre esses materiais, tendo em vista a fundamental importância deles para se propor práticas dinâmicas e abrangentes, independente da temática abordada, a indagação que se fez se refere a existência de projetos, propostos pelos/as docentes da escola, para utilização dos materiais existentes e disponíveis na Unidade Escolar (Q86) para com a EREER.

Para essa indagação 1.294 escolas, ou seja, 90,2% das 1.408 Unidades que informaram possuir materiais para/sobre a EREER, afirmaram desenvolver projetos para utilização desses e, sobre quem executa tais projetos, 61,6% das Unidades Escolares defendem que, em algum momento, tais materiais são utilizados por quase todo o corpo docente da escola, mas, esse uso é quase que exclusivamente realizado por professores/as das disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa/Literatura e/ou Artes.

Essa informação retoma a reflexão aberta no tópico anterior sobre o Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares e o cumprimento do que está redigido no texto legal sem interpretação para o cenário educacional, pois, ao ler no Artigo 26A da LDBEN que “§ 2º - Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2018), é possível que o/a profissional omita uma parte específica do texto, como a de “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar”, centrando-se apenas nas disciplinas nominadas na lei. Pelo que parece, essa postura se põe em prática de maneira mais recorrente do que se pode pensar.

Considerando o valor de $E = 0,91$ e reconhecendo as respostas dadas sobre a disponibilidade de material bibliográfico e a execução de projetos sobre a população afro-brasileira e indígena, se confirma a escala representativa ofertada

para as Unidades Escolares nesse quesito. Contudo, ao se delinear as características específicas sobre a disposição, uso e amplitude do uso desses materiais, é possível afirmar que, mesmo sendo existentes os materiais bibliográficos, a disposição e utilização deles se faz de maneira incipiente, não condizendo com a realidade almejada para com o cumprimento do que a lei preconiza, na qual o subsídio material, assim como a prática escolar, estão ligadas de maneira a permitir a ação docente pautada na educação para as relações étnico-raciais.

Com a pretensão de verificar como se traduz, na prática para além da sala de aula, a cultura de valorização da pluralidade étnico-racial brasileira, no próximo Fator estão apresentadas algumas informações referentes à existência de projetos que complementem a prática docente para uma educação antirracista.

4.1.1.5 - Fator V: Ludicidade Valorativa e Fator VII: Projetos de Valorização

O Fator VII, definido como *Projetos de valorização*, se especifica pelo levantamento de informações referentes ao desenvolvimento de projetos disciplinares e interdisciplinares que tem como foco central as relações étnico-raciais na sociedade brasileira como constituição positiva. Sendo fundamental a realização de tais projetos para se integrar discussão teórica e prática, esse Fator está vinculado de forma direta ao Fator V, *Ludicidade Valorativa*, apresentado na sequência, ao passo que ambos se centram na efetivação do que o texto do Projeto Político Pedagógico estipula, a considerar que este é uma ferramenta que situa a escola na sociedade, e vice-versa.

Por esses fatores apresentarem temáticas muito próximas, nesse item estão apresentadas sua composição, bem como a fundamentação discursiva que lhes embasa, permitindo assim estabelecer um vínculo interpretativo entre os dois fatores, bem como identificar as especificidades de cada um deles.

a) Fator V – Ludicidade valorativa

Com o Indicador de Verificação afirmando $E = 0,70$, o que permite uma interpretação sobre as práticas escolares como *representativa* no que tange a realização de atividades pedagógicas pautadas na relação escola e comunidade

escolar, com a proposição de jogos, gincanas e/ou brincadeiras que tenham como origem reconhecida a comunidade negra afro-brasileira e/ou indígena.

Para uma reflexão sobre a amplitude dessas escolhas estratégicas para o ensino e aprendizagem, é válido pensar nos papéis atribuídos à instituição escola, no que se refere à transformação humana e social. Ao se indagar sobre o papel da escola como instituição formativa, que se constitui a partir de sua relação com seu entorno social, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), afirmam que:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 15).

Ao afirmar a escola como central no processo de eliminação de formas de discriminação, a DCNERER também retoma o discurso sobre a importância do fortalecimento de identidades e de direitos dos sujeitos que ocupam os grupos vítimas de desigualdade, e por isso, o direcionar à escola a prerrogativa funcional de atuação contra “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra negros e povos indígenas”; a “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2004, p.19-22) e, além disso, propor atividades de destaque ao reconhecimento do “jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras” (Idem) das populações afro-brasileiras e indígenas.

Tais Diretrizes partem de um ponto crucial para se pensar a formação dos sujeitos: as relações étnico-raciais. Para tanto, enfatiza-se que o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, e a educação para as relações étnico-raciais, se realiza no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, “na

utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares” (BRASIL, 2004, p. 21), tais Diretrizes expandem as potencialidades das práticas escolares para com o cumprimento do que se propõe a política da EREER.

Trazendo a importância da interação entre comunidade e escola, bem como a dimensão formativa derivada dessa interação, esse Fator busca conhecer a integração social agenciada pela Unidade Escolar com intencionalidade específica para a EREER através de propostas conteudistas originárias de grupos indígenas, a considerar a variedade étnica que os caracteriza, e os grupos negros afro-brasileiros, se utilizando para tanto de estratégias pedagógicas pautadas na ludicidade orientada.

Para a pesquisadora Santa Marli Pires dos Santos (1997), o desenvolver de atividades pedagógicas centradas no lúdico, envolvendo brincadeiras, jogos e gincanas, é uma atividade com resultados positivos no desenvolvimento social do ser humano. Para essa autora, ao investigar sobre a dimensão formativa de tais encaminhamentos, defende que:

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social, e cultural, colabora com uma boa saúde mental, prepara para um estado positivo que facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 1997, p. 12).

Esse processo de socialização e construção do conhecimento se faz fértil para o exercício despertar da consciência cidadã e, por isso, não devem ser compreendidas como contraditórias à formação, mas sim como uma alternativa metodológica que incentive a formação humana integral, tanto dos/as estudantes, como dos/as profissionais da Educação.

No caso específico das gincana, essa que conta, na maioria das vezes, com o envolvimento da comunidade através da cooperação entre instancias distintas (família, escola, igreja, etc.), deve ser vista como parte do processo de constituição do sujeito, por meio das vivências sociais que a ele proporciona (SCHMITT, Fernanda Eloisa, 2012), trazendo para o espaço da escola a possibilidade de conhecer mais sobre as pluralidades étnico-raciais que constituem a comunidade escolar, bem como o lugar ocupado nesta pelos diversos sujeitos sociais.

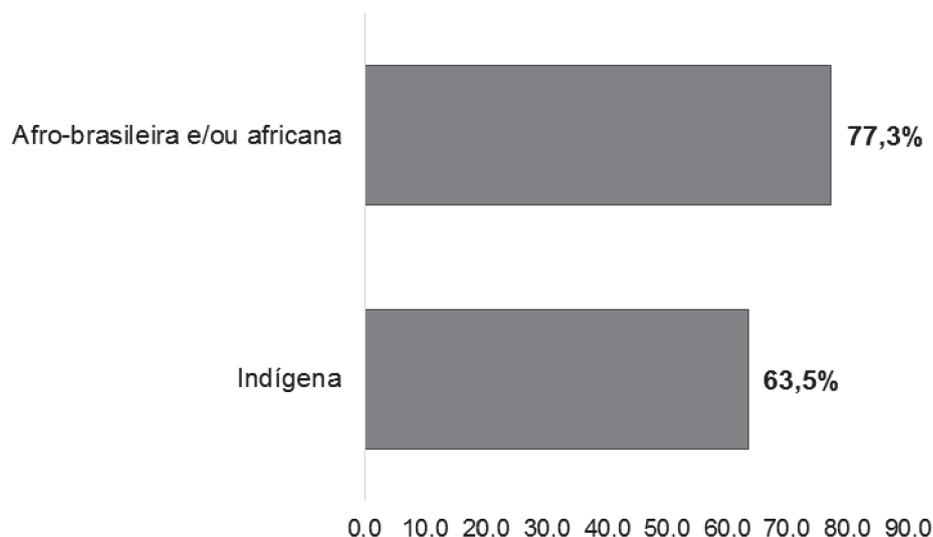
Importante papel também recebem as atividades recreativas junto as práticas promovidas pela escola, estas que podem ser o único espaço disponível para tais atividades dentro de algumas comunidades, bem como o momento único para estudantes explorarem outros saberes não contemplados no exercício disciplinar do currículo. Para Fábio Otuzi Brotto (2001), a proposição de jogos cooperativamente se reflete como uma ótima maneira para a socialização do conhecimento apreendido, habilidades e qualidades, além de contribuir na formação do pensamento coletivo, no qual os/as estudantes “reforçam a confiança pessoal e interpessoal, uma vez que, ganhar ou perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento de todos” (p. 55).

Para esse autor, aprender a viver coletivamente, ou em sociedade, é aceitar a realidade de que todos/as são diferentes, o que implica no reconhecimento do indivíduo, e dos seus direitos, e, por isso, é certamente uma das mais importantes capacidades a ser desenvolvida pelo ser humano. Aprender a conviver é aprender a viver e isso pode ser efetivamente aprendido. Portanto, conviver é aceitar e respeitar a todos, é construir valores, atitudes é ser ético e, além de tudo, acreditar em si próprio (BROTO, 2001).

É possível afirmar, a partir dessa reflexão, que tais atividades são possibilidades de crescimento pessoal para os/as estudantes, uma vez que permitem o trabalho da expressão oral e artística, o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança e, ao mesmo tempo, o espírito de liderança e de responsabilidade com o grupo no qual se está inserido. Dessa forma, tanto as atividades recreativas como a realização de gincanas se traduzem com potencial positivo por permitir as escolas mostrarem-se para a comunidade como espaço de possibilidades diversas, a fim de que haja o desenvolvimento da confiança na instituição, bem como o despertar do interesse em fazer parte daquela realidade ao ver-se representado/a.

Partindo dessa premissa, e buscando identificar como as escolas estaduais do Paraná se utilizam de tais potencialidades, indagou-se sobre a oferta de atividades (jogos, gincanas, brincadeiras, etc.) como parte da prática escolar. Sobre essa prática a Figura 15 apresenta, a partir do número de escolas respondentes, a porcentagem de UEs que afirmam realizar tais atividades formativas.

FIGURA 15 - PORCENTAGEM DE UNIDADES ESCOLARES QUE INFORMARAM REALIZAR ATIVIDADES (JOGOS, GINCANAS, ETC) ESPECÍFICA POR TEMÁTICA.



FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

Do total de respondentes, 1.283 escolas (77,3%) informaram realizar atividades que envolvem a Comunidade Escolar em Jogos, Gincanas e/ou Brincadeiras com a origem na população negra e/ou afro-brasileira, enquanto que 63,5% dessas escolas afirmaram promoverem também tais ações de origem vinculada a alguma etnia indígena.

A leitura dos textos redigidos como respostas as indagações sobre atividades, projetos e ações formativas realizadas pela equipe da Unidade Escolar, permitiu conhecer que essas práticas, quando realizadas, se utilizam transversalmente da temática étnico-racial, mas não se centram nela para fundamentar a realização de tais atividades.

Dessa forma, ainda que ocupando uma categorização *representativa* no que tange a proposição desses encaminhamentos, se considera pequena a realização, em abrangência temática, de jogos, gincanas e/ou brincadeiras com origem afro-brasileira e/ou indígena, caindo no “sempre do mesmo”, como afirma um/a dos diretores/as respondentes. Para identificar a abrangência dessas propostas, com aporte à importância da proposição de projetos que estruturam toda a UE, o Fator VII indaga a realização de projetos de valorização como parte da prática escolar.

b) Fator VII – Projetos de Valorização

A composição do Fator VII deriva-se do conjunto de duas variáveis que compõem o Q2M, sendo elas integradoras do Grupo 5 de análise:

Q96.A Unidade Escolar desenvolve projetos disciplinares, e/ou interdisciplinares, que estimulem os(as) estudantes a realizar pesquisas que tenham como foco central as relações étnico-raciais? Q97.Os projetos realizados sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena são divulgadas para toda a comunidade escolar e população em geral? (SILVA, 2018, p. 39-43).

A proposta para tal grupo foi construída com base na interpretação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), especificamente no que tange a orientação sobre como se efetivará o ensino da história e de cultura afro-brasileira e africana. Para a DCNERER, tal processo se fará pelos mais diversificados meios possíveis, dentre eles “a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil” (BRASIL, 2004, p. 32), com ênfase específica para a “construção econômica, social e cultural da nação brasileira”, bem como os destaques desses nas produções científicas/tecnológicas, artístico/cultural e de luta social e conquista de direitos.

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar: - Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais. (p. 23); - Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-Raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções. (BRASIL, 2004, p. 25). (grifo dos autores).

Dessa forma, cabe aos docentes propor e executar projetos que tenham como fundamentação a produção de suporte conteudista para se trabalhar positivamente a atuação da população negra no processo de construção da sociedade brasileira, estando sob responsabilidade das Unidades Escolares e do Estado garantir que tais projetos possam ser formulados e executados enquanto prática docente. Especificamente sobre isso, no Artigo 3ª da DCNERER se reforça o papel da escola nesse intuito:

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo. (...). § 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (p. 32).

Contudo, vale mencionar que para se estabelecer um projeto para a prática pedagógica é necessário, antes de tudo, que o docente tenha em mente a correlação deste com os conteúdos com os quais esse pode dialogar, na intenção de potencializar seu trabalho junto aos/as estudantes, além de tomar o cuidado de adequar o projeto ao contexto sociocultural da Unidade Escolar que servirá de suporte para sua execução. Para o teórico Nilbo Ribeiro Nogueira (2008) um projeto deve ser programado, e proposto, juntamente com os estudantes, considerando que essa prática intensifica o processo de aprendizagem dos conteúdos e, principalmente, possibilita “diversificar ações, formas e vivências que venham ainda propiciar uma amplitude de desenvolvimento das diferentes competências” (p. 94)

Na mesma seara, Fernando Hernandez (1998) pontua que a função desses projetos é possibilitar, e favorecer, a construção de novos caminhos interpretativos e estratégicos para a organização do conhecimento escolar em relação a:

1) o tratamento das informações, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNANDEZ, 1998, p. 61).

Dessa forma, esses projetos, se bem elaborados e executados, tanto no que se refere a atuação docente enquanto construtor/mediador, como dos/as estudantes como executores, oferecem muitos benefícios para a aprendizagem, contribuindo na produção de um olhar crítico e situado no seu espaço social, ao passo que dá significância ao tema trabalhado, por torná-lo observável em meio a sociedade a qual está inserida, e mobiliza para isso não apenas os sujeitos sociais que ao projeto estão envolvidas diretamente, mas aquelas que indiretamente contribuem para o seu desenvolvimento, trazendo então reflexos positivos para além dos muros da escola.

Dessa forma, e retomando o Fator do qual se trata, tem-se que a partir das variáveis elegidas a partir da Análise Fatorial, e da utilização do Indicador de Verificação proposto, para esse Fator o valor de $E = 0,78$ (Representativo), sendo esse valor resultado do retorno positivo para as variáveis que o compõem. Para detalhar tal retorno, utilizou-se das questões vinculadas diretamente a essas variáveis, ao investigar quais as formas dos projetos executados pelas Unidades Escolares respondentes e como o resultado desses projetos foram publicizados junto à comunidade escolar.

Com 87,3% (1.449 escolas) das respondentes informando realizar pesquisas que tenham como foco central as relações étnico-raciais (Q96), a pergunta seguinte buscou identificar quais foram os projetos promovidos pelos/as docentes para o trabalho sobre a temática. O Quadro 9 apresenta os principais projetos descritos pelas unidades respondentes, estes ordenados por equivalência ao número de respondentes. Cabe mencionar que os itens que aparecem na coluna A do quadro se referem as propostas preestabelecidas junto ao questionário, essas selecionadas a partir das publicações sobre experiências de promoção da EREER em escolas brasileiras. Na coluna B estão apresentados os projetos nominados em aba específica para informar projetos não descritos na listagem apresentada pelo Q2M.

QUADRO 9 - PROJETOS REALIZADOS PELA EQUIPE DOCENTE OU UNIDADE ESCOLAR RESPONDENTE AO Q2M 2018/2019.

COLUNA 1 Projetos (temas trabalhados)		COLUNA 2 Projetos (temas trabalhados)	
a.	Painel sobre o Dia da Consciência Negra	i.	Apresentação cultura (dança; teatro; música) sobre a população afro-brasileira
b.	Hábitos e costumes indígenas	ii.	Apresentação cultura (dança; teatro; música) sobre a população indígena
c.	A diferença entre povos, raças e etnias	iii.	Capoeira
d.	Exposição sobre Personalidades negras brasileiras	iv.	Mídias e a representação dos afro-brasileiros e indígenas
e.	Cultura e diversidade Indígena	v.	Concurso Miss Beleza Negra
f.	Conhecimentos e Saberes Indígenas	vi.	Artesanato Indígena e/ou afro-brasileiro
g.	Igualdade/Diferença entre todos os povos	vii.	Estética negra (Traças, ensaios fotográficos, turbantes, etc.)
h.	A diversidade das Religiões de Matriz Africana	viii.	Discussões com Equipe Multidisciplinar
i.	Conhecendo a diversidade que compõe a comunidade onde se situa a escola	ix.	Exposição fotográfica sobre a diversidade étnico-racial
j.	Pesquisa sobre as diversas Etnias indígenas do Brasil (ou do estado)	x.	Hábitos e costumes afro-brasileiros
k.	Formação das cidades e a presença da população negra	xi.	Intercâmbio com escolas quilombolas
l.	Religiões Indígenas	xii.	Grupo de leitura de literatura negra
m.	Saberes das Comunidades Quilombolas	xiii.	Etnomatemática
n.	Exposição sobre Cientistas negras(os)	ixx.	Palestra temática sobre a população negra no Brasil
o.	Exposição sobre Comunidade(s) Quilombola(s)	xx.	Ancestralidade africana
p.	Painel sobre o Dia Internacional dos povos Indígenas	xxi.	Árvore genealógica afro-brasileira
q.	O mito da Democracia Racial	xxii.	Jogos e brincadeiras indígenas
r.	Branquitude/Branquidade	xxiii.	Feira Cultural
s.	Mulher negra na sociedade	xxiv.	Saúde da população negra
t.	Culinária afro-brasileira e indígena	xxv.	Visitas a comunidade indígena

FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

Questionados se tais projetos são apresentados e divulgados junto à comunidade à qual a escola se insere (Q97), 91% das unidades respondentes afirmaram manter o contato direto com a comunidade escolar, apresentando os resultados desses projetos. Para detalhar como esse processo de socialização das informações se efetiva, questionou-se como essas pesquisas são divulgadas. O Quadro 10 apresenta tais informações.

QUADRO 10 – MODO DE DIVULGAÇÃO DAS PESQUISAS/ATIVIDADES REALIZADAS NA UNIDADE ESCOLAR, CONFORME RESPONDENTES DO Q2M 2018/2019.

Forma de divulgação	Forma de divulgação
Assim que é concluída a realização da pesquisa/trabalho, independente da época, com fixação dos cartazes (resultados) no pátio da Unidade Escolar;	No Dia da família na escola (integração família-escola)
Especificamente durante o mês de novembro, quando da Semana da Consciência Negra.	Na semana cultural indígena em abril
Exposição aberta dos resultados (cartazes, painéis, etc), realizada através de feiras	Em feira Cultural genérica
Especificamente durante o mês de agosto, quando da Semana dos Povos Tradicionais Indígenas.	Publicação da Equipe Multidisciplinar
Envio de informes/bilhetes para a casa apresentando o resultado das atividades	Exposição de cartazes/folders no comércio local
Via redes sociais da Unidade Escolar (Blogger; Facebook; Twitter; Instagan; Youtube; Whatsapp, etc.)	Com Festival Folclórico
Via Jornal local	Via rede de TV local
Via mural (cartazes, banners, folders, etc.)	Via Jornal do Grêmio Estudantil

FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5 (2018). Compilação dos autores, 2019.

O destaque para os formatos de divulgação dos projetos realizados vai para a utilização, em larga escala, das redes sociais. Quase todas as Unidades Escolares informaram utilizar, simultaneamente à outras formas de divulgação (cartazes, folders, murais, etc.), a rede mundial de computadores para expor os trabalhos realizados. Com base nas informações derivadas do manuseio dos dados e, correlacionando as informações disponíveis via opção aberta para resposta no Q2M, pode-se dizer que, no que tange a existência de projetos, as escolas que informaram produzir assim o fazem, ainda que de complexidades e abrangências distintas.

A considerar a realização de projetos direcionados à temática proposta, bem como a publicização desses junto à comunidade escolar, dentro das limitações operacionais que ocupam a rotina escolar, este Fator se apresenta como representativo frente à promoção da política da ERER, o que corrobora com o valor de *E* apresentado para tal.

Dadas as devidas considerações referentes às informações angariadas a partir dos dados do Q2M, assim como a aplicação do cálculo de *E* sob as variáveis selecionadas a partir da AFE aplicada ao banco de dados original, tem-se agora a base reflexiva para produzir um interpretar sobre as práticas pedagógicas, e de

gestão, no que concerne à execução do que preconizam os encaminhamentos legais (leis, pareceres, diretrizes e planos), tanto nacionais como regionais, para a EREER. Partindo dos valores de E, indagados a partir das variáveis de verificação apresentadas no decorrer desse texto, no tópico seguinte estão alguns diálogos sobre a dimensão efetiva das práticas propostas como resposta à relação entre os profissionais da Educação e a política curricular, bem como a funcionalidade para acompanhar a execução de práticas para a EREER a partir de Indicador de Verificação.

4.2 – INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DE GESTÃO: INTERPRETAÇÕES PARA A LEI EDUCACIONAL

A investigação que resulta neste texto guia-se na alteração da LDBEN através da inserção dos Artigos 26A e 79B, a partir de 2003, enquanto política educacional curricular, essa de abrangência nacional que tensiona a interpretação dada ao cenário histórico-social e cultural do país.

As interpretações sobre a referida Lei se embasam nas proposições elencadas já no Capítulo 1, que apresentam as mudanças no cenário nacional, a partir da redação de textos legais específicos sobre a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), e as compreende como uma adequação curricular com vistas à superação de padrões epistemológicos hegemônicos (MARQUES, 2016), destinada à promoção da justiça social a partir da revisão de valores que regem a estrutura social (PEREIRA, 2007) e, legitimamente efetiva, para se transformar processos pedagógicos engessados em ações de valorização da pluralidade étnico-racial brasileira (JUNIOR, 2012).

Até este ponto da escrita foram apresentadas as investidas políticas, através dos aportes legais de encaminhamento, tanto à nível nacional, entendido como contexto macrossocial, ao citar as mudanças que ocorreram a partir do governo federal para com a realização do preconizado pelas alterações legais, como o contexto microssocial, ao elencar as demandas organizacionais do estado do Paraná, bem como o reflexo dessas adequações a nível de Unidade Escolar, figurado nas respostas apresentadas no Questionário 2 de Monitoramento (Q2M).

Com o objetivo de centrar as discussões em torno de um eixo único, o objetivo deste tópico é o relacionar a interpretação ofertada a partir do contexto macro à versão da realidade derivada da dimensão microssocial, tendo como ponto de análise as ações voltadas à promoção da Educação das Relações Étnico-raciais e sua interpretação a partir do Indicador de Verificação. Para isso estão apresentados, em diálogo com as informações produzidas sobre as Unidades Escolares respondentes, os contextos de análise da política da EREER sobre as práticas executadas no estado do Paraná.

4.2.1 – Indicador de verificação e o cenário educacional paranaense para a EREER

O processo de escrita desse texto se realizou através de momentos que exigiram um repensar do papel de quem o redige, enquanto pesquisador em formação, dentro do campo de luta antirracista, seja no exercer de sua prática enquanto docente da Educação Básica, e as investigações realizadas com foco nas relações étnico-raciais nos espaços escolares, ou nas interações sociais cotidianas, do espaço universitário ao espaço doméstico. Essa demanda sobre o “eu” da pesquisa se revela a partir da reflexão incitada por Petronilha Beatriz G. Silva (2011) sobre a relação entre o sujeito que investiga e as referências teóricas por ele elegidas.

Para a autora citada, tais referências se constituem como linhas conceituais e existenciais reveladoras de “formas de compreender a vida, as pessoas e as relações que elas mantêm entre si, com a natureza e o ambiente onde vivem, indicadoras de fins e meios do agir humano, de seus resultados e repercussões” (p. 77). Isso porque, recebendo o adjetivo de “sinalizador”, as referências teóricas escolhidas dão o sentido da construção do conhecimento científico, à medida que carregam partes de outras relações de vivência do/a pesquisador/a que se dialogam com o objeto e com as fontes escolhidas. Entretanto, reforça a autora, estando na mesma perspectiva da interpretação constitutiva do objeto e da fonte que dão sentido a pesquisa, as referências, “ainda que orientem análises, interpretações, julgamentos, opções’ (...), também não possuem caráter normativo” (p.78), devendo elas ser entendidas como parte dos processos que regem a formulação da pesquisa como um todo, e não parte uníssona dessa.

Dito isso, recorreremos a reflexão iniciada no Capítulo 2 deste texto quando se utilizou das interpretações de Stephen Ball (1998; 2001) para a análise acerca da concepção de Política Educacional. A partir desse autor, olhar as políticas e poder enxergar sua complexidade é compreender a política como algo caótico, sem uma linearidade dada, com muitas influências e construída a partir de relações de poder, de representações e de performances. Para além do que foi visto sobre a política como texto (no caso das leis, diretrizes, pareceres e planos apresentados), o autor defende que tais políticas não podem ser entendidas/interpretadas somente no campo do texto, pois, para se compreender como elas se materializam no campo prático, a partir das subjetividades docentes, elas precisam ser entendidas também como discursos produzidos com intencionalidades específicas.

Discursos esses que, à medida que se articulam com as demandas decisórias, “(...) produzem quadros de sentido e obviedade com os quais a política é pensada, falada e escrita. Textos políticos são definidos no interior desse quadro que constrange, mas nunca determina todas as possibilidades de ação” (BALL, 2006, p. 44). Dessa forma, por não apresentar uma delimitação dada, mas discursiva, as políticas terminam por construir, e dar significado, ao objeto do qual essa se refere, tendo como caminho o exercício da prática dela derivada.

Dessa forma, a política como discurso, como é o caso do discutido até este momento para a promoção da EREER nas escolas brasileiras, não deve ser refletida apenas como “(...) declarações sobre a prática – o modo como as coisas poderiam ou deveriam ser – donde se baseiam, derivam, declarações sobre o mundo – sobre o modo como as coisas são” (BALL, 2013, p. 25), mas, principalmente, como a própria prática em si, ao passo que é esse discurso que forma o objeto do qual se fala e para o qual a prática se destina.

Partindo desse pressuposto e retomando a proposta de interpretação da política de currículo que insere a Educação das Relações Étnico-raciais no escopo das discussões sobre o conteúdo trabalhado nas escolas brasileiras, principalmente no que se refere ao ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, recorre-se aos escritos de Jefferson Mainardes (2006, p. 66)⁴⁰

⁴⁰ MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>.

que, “com o objetivo de explicitar mais claramente como os contextos do ciclo de políticas poderia ser explorado em pesquisas” acadêmicas, sugere questões como ponto de partida para a compreensão do referencial analítico proposto por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992) e Ball (1994).

Retomando os contextos que formam o caminho de análise orientado pelo Ciclo de Políticas para a mirada teórica sobre a política educacional, estão elegidos dois contextos em específico (Contexto da Prática; Contexto dos Resultados (Efeitos)) para guiar a análise sobre o que se apresentou como parte da política para a ERER no estado do Paraná.

Apesar dos contextos de análise proposto pela ideia de Ciclo de Políticas não estarem presentes como guia metodológico de forma pontual, este opera nessa escrita desde seu início à medida que orienta o estabelecimento, por parte do pesquisador, das relações entre as diferentes instâncias que o compõe e permeiam a materialização das políticas públicas, da sua elaboração à encenação dessas por parte dos profissionais da Educação atuantes nas escolas.

Cabe situar, a partir disso, e seguindo e mesmo pressuposto, que a reflexão não segue uma rigidez de análise para os dois contextos citados, no que se refere as interpretações situadas, pois como defendido Stephen Ball em entrevista publicada em 2009, esses contextos de análise podem ser/estar “aninhados” uns dentro dos outros (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306), e serem analisados de maneira paralela.

A escolha por abordar esses contextos de análise da política nesse último tópico do trabalho se justifica pelo fato de que somente após vislumbrar toda a dimensão modificada pela proposição política, através do manuseio das informações derivadas de sua prática e interpretada com a ótica de um Indicador de verificação para tal, é que se toma sentido a análise dos diferentes contextos que a forma, assim como as derivações desses contextos.

4.2.1.1 - Diálogo sobre a política educacional das Relações Étnico-raciais

Ao procurar analisar uma política educacional compreende-se a existência de espaços que ocupam outros espaços, esses que produzidos a partir da relação entre sujeitos específicos e distintos, resultam num tensionamento de estruturas

que forjam um suposto funcionamento hegemônico. Ao tentar captar a temporalidade de vida dessas tensões, ou de sua coexistência espacial, se torna muito difícil estabelecer um marco exato para análise de tais fenômenos, isso porque as relações humanas, que servem de cenário para tal, se constroem a partir de fatores que surgem antes mesmo dos próprios sujeitos que encenam essas situações.

Tal afirmativa se faz necessária porque, ao se trabalhar com as questões que compõem os Fatores de análise que serviram para a produção do Indicador de verificação proposto por esse texto, e se utilizando do conhecimento acumulado, enquanto profissional da Educação, referente ao ambiente escolar as das diferentes situações que o permeiam, se faz curioso pensar que os dados em si, enquanto números, nos dão uma visão “outra” da escola. Essa visão, aqui entendida como indícios da realidade, formam o material de análise. Para o manuseio dessas informações foram selecionados, através de instrumento estatístico, quais variáveis possuem maior correlação explicativa entre si, e delas originou-se os Fatores de análise.

Utilizando-se desses indícios, disponibilizados pelas Unidades Escolares participantes da pesquisa, vale lembrar que o foco aqui é uma interpretação sobre as práticas pedagógicas e de gestão escolar no que se refere a ERER, e que foram utilizadas para isso as respostas ao Q2M, questionário aplicado às escolas estaduais do Paraná no segundo semestre do ano de 2018. A dimensão interpretativa, partindo dos cinco fatores definidos, é de que estes são entendidos, a partir daqui, como resultado dialógico entre e para os Contextos da prática e dos Efeitos/resultados (BALL, 1994).

Para rememorar o exposto no item anterior deste capítulo, a Tabela 18 apresenta, de forma sistematizada, o valor do Indicador de Verificação proposto. O desafio que surge da informação apresentada em diálogo com o debate já apresentado, e partindo para isso do suporte angariado pelo Ciclo de Políticas, é reconhecer o entrelaçar analítico entre o Contexto da Prática e o Contexto dos Efeitos (resultados) no interpretar desses dados sobre a execução do que a política propõe.

TABELA 18 - VALOR DE E POR FATOR DE ANÁLISE, A PARTIR DAS RESPOSTAS AO Q2M, 2018/2019.

Fator	Variável Codificada	E (Geral Fator)
Fator I - Formação Continuada	Q75; Q76; Q77	0,67
Fator II – Articulação Escola-Sociedade	Q63; Q64; Q911; Q93	0,70
Fator III - Fiscalização dos dispositivos didáticos	Q1072	0,12
Fator IV - Representação Literária	Q102; Q103	0,87
Fator V – Ludicidade valorativa	Q59; Q510	0,70
Fator VI - Subsídio material	Q56; Q57	0,91
Fator VII - Projetos de valorização	Q86	0,78

FONTE: os autores, 2019.

Os dados do Q2M permitiram a construção de uma visão geral das práticas realizadas no ambiente escolar para se promover o que as leis/orientações definem como EREER. Ainda que, a partir do uso do Indicador proposto para verificar como podem se caracterizar o cumprimento da Lei, se constata que as práticas pedagógicas e de gestão das escolas respondentes não figuram o valor máximo da escala de verificação, apresentando uma não homogeneidade nesses números, com valores baixos, como é o caso do acompanhamento e discussão sobre a possibilidade de formas de racismo no conteúdo dos Livros Didáticos (Fator III), e valores altos, como o que se refere a disposição de materiais bibliográficos para uso nas escolas (Fator VI).

Como derivação dessa versão da realidade, é possível afirmar que, como Contexto de Efeito da política da EREER, o cenário educacional paranaense não pode ser analisado como munido de desconhecimento da temática étnico-racial. Ainda que apresentando práticas com dimensão e fundamentação diversas, e distintas, as escolas foram provocadas a propor ações sobre o tema e, independentemente de como agenciam isso, há uma promoção do que a lei preconiza.

Buscando analisar quão ampla se faz o desenrolar dessa política frente as especificidades da educação paranaenses, especificamente ao defender o Artigo

26A da LDBEN como parte de política educacional cultural, tem-se, a partir das informações fornecidas pelas UEs, duas perspectivas analítico-reflexivas: Prática e Efeito.

Ao analisar as políticas e sugerir um método para sua análise, Ball, Bowe e Gold (1992) definem que no Contexto da Prática a política está sujeita às interpretações e às recriações sobre sua dimensão de abrangência, e assim podem ocorrer transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original. Ao centrar importância na ação desses sujeitos situados nos lugares de recepção da lei como texto, os autores chamam atenção para os/as profissionais da Educação, de maneira geral, entendendo-as como os/as destinatários/as para as quais chegam as políticas educacionais. Desse cenário, e acreditando que esses sujeitos leem tais políticas a partir de suas experiências, vivências, valores e histórias, os autores alertam sobre a não ingenuidade com que tais textos legais são recepcionados e passam a compor a prática profissional que dela pode se definir.

O significa dizer que os redatores dos textos que fundamentam a política, apesar de produzi-las e, através do discurso, atuar na produção do objeto ao qual a lei se orienta, não detêm nenhum controle sobre o significado que seus textos receberão no ambiente escolar, para qual ela se destina, isso porque no processo de releitura, partes dos textos legais podem ser rejeitadas, entendidas de forma errônea (deliberadamente ou não) ou selecionadas (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Essa dita autonomia, que pode ser identificada nesse processo, é apresentada por María Jesús Comellas (2001) como sendo:

“la síntesis que determina el comportamiento en diferentes situaciones escolares, familiares o sociales a lo largo de la vida ... y posibilita que el individuo tome decisiones y resuelva de forma activa los requerimientos y las exigencias con que se encuentra, basándose en el análisis de la realidad y de los factores que la determinan (COMELLAS, 2001, p. 18).

No entanto, é importante refletir que a análise proposta a partir do Contexto da Prática se refere à (re)interpretação do texto legal, e não ao seu (des)cumprimento, isso porque a suposta autonomia, ainda que circunscrita numa liberdade de ações, por parte dos/as profissionais em Educação, deve ser

compreendida dentro da relatividade à qual ela se dimensiona, o que significa dizer que ainda que professores e professoras possuam autonomia no desenvolver de sua prática, e no interpretar das demandas legais, esses devem cumprir as determinações políticas estabelecidas como parte do seu exercício profissional, tendo em vista a existência de sanções reguladoras para garantia disso.

A autora Iana Gomes de Lima (2011) enfatiza que o importante, nesse escopo, é entender que os/as docentes agem em todas os âmbitos que envolvem a materialização da política, e isso se torna visível à medida que investidas de resistência, ou contrárias à política, “faz com que as decisões macrosociais sofram modificações ao longo do processo do macro para o micro” (p. 86). Para a autora, isso significa que as políticas públicas, em geral, não são implementadas da forma, e com o objetivo, que foram pensadas e, por isso, tanto o processo entre a elaboração e a prática são de extrema importância, como também a ação dos sujeitos que a atuam.

Essa interpretação se faz fundamental na compreensão do importante papel desempenhado pelos/as docentes, independentemente da função que exercem no ambiente escolar (sala de aula, direção, coordenação, etc.), na promoção do que preconiza a política da EREER. Contudo, ao passo que esses/as profissionais não são meros/as receptores/as das políticas educacionais, mas também agentes destas, suas crenças e interpretações de mundo também tem implicações na sua atuação a partir dela. Ao se opor a uma demanda legal, por exemplo, pode-se ignorar recriar o que propõe a política e, desse modo, se utilizar de discursos outros para justificar sua prática, seja como reforço interpretativo, ou destrutivo de sua importância.

Dessa forma, o Contexto dos Resultados (Efeitos) exige que a análise da política considere os termos do seu impacto e das interações com as desigualdades existentes nos espaços para onde elas se destinam. Para tanto, os efeitos da política podem ser divididos em categorias gerais e/ou específicas, exigindo um olhar analítico focalizado que, ao ser refletido a partir de sua realidade, contribui para se interpretar as dimensões mais amplas dessa política. É nesse contexto que se motiva a construção reflexiva dos efeitos da execução da lei, em escala micro e macro, analisando-a a partir das questões de justiça, igualdade e liberdade individual (BALL; BOWE, 1998).

Vale frisar que esse contexto, bem como o Contexto da Estratégia, não estava presente na proposição inicial da Abordagem do Ciclo de Políticas, que a princípio se constituía como um ciclo contínuo formado de três contextos principais que fundamentavam a compreensão da produção das políticas: o contexto de influência, da produção de texto e da prática. Sobre essa mudança na interpretação dada ao Ciclo de Políticas, Ana de Oliveira e Alice Casimiro Lopes (2011) defendem que esse encaminhamento se fez necessário como revisão conceitual sobre a “ideia de circularidade das políticas curriculares, uma vez que ciclos não devem ter origem nem fim” (p. 21), o que não ficava claro ao interpretar o modelo anterior. Além disso, para as autoras, é importante compreender o fato de:

(...) que esses contextos tenham sido introduzidos em função, primeiro, de tentar minimizar a dicotomia proposta-implementação e, segundo, para atender ao compromisso com uma agenda curricular crítica, na medida em que sua preocupação está relacionada ao impacto das políticas sobre o quadro social e à necessidade de lidar com as desigualdades causadas e com a urgência de promoção de justiça social. (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21).

Desse modo, ao alterar o olhar para as políticas no intuito de compreendê-las, Ball e Bowe (1998) chamam a atenção para as inter-relações dos contextos, definindo cada um como arenas, lugares e grupos de interesses e, cada um envolvendo disputas e embates específicos, ainda que em diálogo entre si. Nesse modo, Oliveira e Lopes (2011) defendem que a possível irreversibilidade temporal e espacial, que se supunha existir no modelo inicial, é abandonada e se redimensiona uma interpretação argumentativa desses contextos como desvinculados à existência de uma dimensão temporal ou sequencial e, por consequência, sem etapas lineares.

Situando tais perspectivas, o que se propõe com essa escrita é conhecer como os indicadores, definidos a partir dos Fatores de análise pelas práticas apresentadas, contribuem para se interpretar a dimensão conceitual que fundamenta a política para ERER, bem como a abrangência desse para se verificar o cumprimento do que a lei preconiza.

Os Fatores de análise utilizados na proposição do Indicador de Verificação do cumprimento da política da ERER trouxeram os seguintes pontos de análise:

Formações Continuidas (Fator I); Articulação Escola/Sociedade (Fator II); Fiscalização de Dispositivos Didáticos (Fator III); Material de Representação (Fator IV); Ludicidade Valorativa (Fator V); Material Bibliográfico (Fator VI) e Projetos de Valoração (Fator VII), apresentando-se como direcionamentos para se avaliar a política da EREER a partir da execução, e disposição, de práticas escolares temáticas. Esses pontos, se observados somente a partir de sua perspectiva direcionada para com a política, se apresentam como de movimento entre o Contexto da Prática e o Contexto dos Efeitos/Resultados.

A utilização da formulação do indicador a partir dessas variáveis permitiu enxergar a complexidade que habitam a dimensão interpretativa de cada um desses fatores para se pensar a política. O Fator III, por exemplo, ao tratar sobre a fiscalização dos Livros Didáticos (LDs) utilizados na escola por parte dos/as docentes, expõe uma fragilidade que abarca não somente o docente, em sua prática, mas toda a comunidade escolar que consome tais livros.

Compreendida como contexto da prática, o acompanhamento dos conteúdos presentes nos LDs se faz fundamental para garantir que esses não sirvam como dispositivo de manutenção das formas de racismo estrutural e institucional, ou do silêncio para com a pluralidade étnico-raciais, como almejam as ideologias de dominação (BARROS, Adelmá das N., 2001; SOUZA, Cleonice de F., 2010; CATEN, Artemio T., 2010). Vale frisar que não há um encaminhamento legal específico sobre essas amarras, direcionado aos/as docentes, à nível estadual ou nacional, que pontue a necessidade da análise dos LDs por parte desses para tal finalidade. O trabalho que se realiza, e o que fundamenta a criação dessa indagação, está nas investigações acadêmicas sobre o tema.

Os Fatores V e VII, em inter-relação através de sua estrutura operacional, situa a gestão escolar e a prática docente numa relação dialógica que representa bem o que se espera dos encaminhamentos profissionais no executar da prática pedagógica, pois, situando-se no Contexto da Prática (ação docente) e dos Efeitos (adaptação da gestão escolar), os indicadores derivados desses Fatores apresenta caminhos de interpretação para a execução de propostas de valorização da pluralidade étnico-racial a partir do envolvimento da gestão escolar em garantir subsídio material para essa finalidade.

Com o manuseio dos dados derivados das variáveis que compõem esses Fatores, especificamente no de Projetos de Valorização, um certo desconforto foi observado ao identificar práticas generalistas utilizadas com roupagens de valorização da pluralidade étnico-cultural, mas que trabalhava, a partir de ações pontuais e constantes, a “diversidade humana” como pano de fundo e as “identidades colonas” como objeto de interpretação valoradas, com aporte direcionado as populações alemãs, polonesas, italianas, etc., sem menção a diversidade étnica das comunidades indígenas e tampouco às populações afro-brasileiras. Se faz evidente, nesse ponto, a importância das Formações Continuadas (FC) para se (re)interpretar a centralidade da proposta da Educação das Relações Étnico-raciais.

Como mencionado, o autor Stephen Ball (1994) afirma que, distante de serem sujeitos passivos, os profissionais da Educação reinterpretam as políticas de diversas formas, se utilizando para isso de suas concepções de mundo, valores pessoais e locais, dando um destino diferente da qual a política foi proposta quando redigida, colocando em voga a importância de se pensar formas de analisar tal política, no caso específico da EREER, dentro das interações sócio-políticas que essas despertam nesses profissionais enquanto sujeitos políticos.

Retoma-se, a partir disso, o conceito de *sensu comum* apresentado por Apple (2000), pois, dentro da prática escolar, ao se discutir a diversidade étnico-racial sem uma interpretação relacional do contexto crítico à qual essa diversidade se insere, é recorrente o olhar docente centrar-se na diversidade cultural eurocentrada advinda da política de imigração orientada à qual o Brasil serviu de palco. Esse automatismo do pensar reflete a dimensão estrutural do racismo, ao situar nos grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira fora, ou desprovida, do campo valorativo.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), interpretado dentro do Contexto da Prática da política educacional, por ser construído por todos/as os/as profissionais da Educação, e ter a identificação de documento orientador que concentra as características funcionais, interpretativas e operacionais da Unidade Escolar está analisado como dispositivo de efetivação, a partir dos Fatores de análise, do que a EREER preconiza.

Na relação dos sete fatores propostos, esse é o que apresenta maior coerência para sua interpretação, ao passo que praticamente todas as unidades afirmaram possuir o PPP, e enviaram cópias destes, com partes específicas sobre a valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial a partir da inserção dos temas específicos sobre a população afro-brasileira e indígena no currículo em exercício. A dúvida que surge, ao analisar as informações para a interpretação a partir do indicador proposto, foi sobre a execução do que o texto do PPP propõe.

Isso porque tais textos apresentavam sempre discursos padronizados sobre a “diversidade na formação cultural brasileira”, a “pluralidade étnica” e “a participação dos diferentes povos que originam o povo brasileiro”, entretanto, embasando-se nas práticas apresentadas, ou projetos que foram executados, por exemplo, identifica-se um formato quase padrão de práticas, como fórmulas pré-definidas que apenas se replicam nas datas específicas sinaladas no calendário escolar. A resposta que se obtém a partir disso é que sim, as escolas respondentes inserem em seu Projeto Político Pedagógico, mas tal ação está mais próximo do cumprir demandas legais do que da prática escolar em si.

Salvaguardadas tais críticas, pode-se interpretar o PPP dentro do Contexto dos Efeitos/Resultados, à medida que este, ainda que não comprovadamente se efetive para além do texto, teve que ser alterado para possibilitar o cumprimento da política, ao passo que, de certa maneira, propõe à docência uma adequação às orientações constadas no PPP. A *práxis* que se deriva da relação entre PPP e prática docente, como adequação à política, também se estende à gestão pedagógica, por ser ela a reguladora, em certo modo, das atividades desempenhadas no âmbito escolar.

A Formação Continuada (FC), que ocupa destaque nos discursos acadêmicos sobre o encaminhamento positivo para se cumprir o que preconiza a lei (Artigo 26A da LDBEN), permite dois caminhos distintos, porém dialógicas, de análise: um que se refere à oferta de FC, por parte da Escola pela gestão escolar; e a outra sobre a participação em cursos de FC, por parte dos/as profissionais docentes.

O Artigo 26A da LDBEN determina a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino do país, públicos e privados. Datado de janeiro de 2003 (Lei nº 10.639/2003), o texto legal

recebe um suporte de execução formalizado pelas DCNERER, de 2004, que foi estruturado como um modo de operação para se cumprir o que a lei de 2003 preconiza. Se interpretada na direção da linearidade histórica, constata-se que somente em 2006 o Estado do Paraná, através da Instrução nº 017/2006 SUED/SEED, especifica a obrigatoriedade da temática ERER na rede pública estadual de Educação Básica, e em 2010, publica a Resolução nº 3.399/2010, relacionada à composição das Equipes Multidisciplinares, essas que possuem, como atribuição, garantir a execução da lei no espaço escolar. Essa linearidade histórica da formação do que hoje é o arcabouço jurídico para a ERER não permite vislumbrar as tensões que as antecede.

As legislações produzidas à nível regional são respostas específicas do ente federativo para o cumprimento de uma demanda nacional, e elas se materializaram, como no caso do estado do Paraná, a partir de pressões exercidas pelo Movimento Negro organizado que já atuava, desde a promulgação da Lei, juntamente com a APP-Sindicato, para a promoção de uma educação das relações no ensino público do estado.

Considerando o marco legal de 2003 para se pensar a política para a Educação das Relações Étnico-raciais, tem-se encaminhamentos, como a formação de Equipes Multidisciplinares, por exemplo, que podem ser entendidas dentro do Contexto de Efeitos/Resultados da política, por alterar a logística organizacional do espaço escolar, ao inserir um novo objeto no cotidiano da escola e, de certa forma, alterar a cultura escolar de cunho hegemônico. Contudo, se pensar na política como a totalidade objetivada de sua proposição, as instruções legais oriundas do Estado do Paraná são parte do Contexto da Influência, ao adaptar o discurso às demandas locais (escola), e produzir subsídios que permitissem, ou ao menos ofertassem, referências para a mudança na prática de gestão escolar e pedagógica, assim como do Contexto da Produção do Texto, à medida que insere novas redações para o Plano Estadual de Ensino e, ao reorganizar o organograma operacional, cria novos órgãos de execução, como a Coordenação de Educação das Relações da Diversidade Étnico-raciais (CERDE).

Dessa forma, considerando os apontamentos de Michael Apple (1999) de que a Educação, assim como o Estado e a política, é um campo permeado por lutas cotidianas e disputas de poder, a reflexão que se forma aqui é que, na perspectiva

das investidas de descolonização curricular, ao menos no que tange a representação de sujeitos pertencentes às minorias de direito nos espaços de poder, é passível de interpretar que o proposto pela legislação alcança resultados.

Retomando os cursos de FC apoiadas pela Equipe Multidisciplinar, por exemplo, os indicadores permitiram identificar a existência de uma diferença entre a oferta e participação, estando os valores de oferta aquém do número de participação em cursos da temática, o que desponta dois caminhos interpretativos: o primeiro se refere à organicidade apresentada pelas UEs para o cumprir do que a política prevê, e o segundo pautado nas relações de disputa de poder que permeiam a execução de políticas educacionais na direção da igualdade étnico-racial.

Um detalhe que exige olhar específico se refere, ainda tratando desses cursos de FC, às formações que tiveram como foco central o trabalho com e sobre as identidades, e diferenças, étnico-raciais dos/as docentes e da comunidade escolar⁴¹. Como apresentado, um dos eixos de discurso da política da EREER se pauta na perspectiva de valorização das identidades negras e indígenas.

As identidades indagadas nessa variável, conforme discutimos no Capítulo 3 a partir de Tomaz Tadeu da Silva (1995), moldam como sujeitos se veem e são vistos dentro de um contexto social em específico a partir do diálogo entre essas duas dimensões. Para esse autor, o “poder está inscrito no currículo através das decisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais” (1995, p. 197) e, por consequência, quais identidades serão adotadas como “naturais” ao sistema e quais serão compreendidas como “os outros”. O não acesso ao reconhecimento de sua identidade situa o sujeito detentor dessa identidade fora da possibilidade de exercer seu direito enquanto ser humano, pois, ao se estipular uma identificação modelo, desumaniza-se as diferenças.

Esse processo de desumanizar é compreendido como injustiça social, ao passo que distancia os sujeitos da justiça social, que é a possibilidade agenciadora da transformação social. No que se refere às formas de lutar contra essas injustiças, Honneth (2003) considera que o reconhecimento dessas identidades

⁴¹ Questão Q77 do Q2M.

excluídas do centro de poder deve ser o termo central de análise para as políticas atuais, como é o caso da política da EREER. Para esse autor, as condições de uma sociedade que possa ser considerada justa somente ocorrerá através do reconhecimento da dignidade individual de todos os indivíduos, e dessa forma, da diferença e da identidade como parte de um todo interpretativo.

Num mesmo caminho, mas uma mirada distinta sobre as concepções de injustiça, Fraser (2001) situa a população negra, e indígena, dentro do que ela denomina de “coletividades bivalentes”, isso porque tais grupos identitários buscam, em lutas diversas, pela redistribuição que almeja uma distribuição mais igualitária dos recursos e bens e, como no caso específico das Comunidades Quilombolas e Indígenas, e por outro, as políticas de reconhecimento de identidades, como as demandas dos Movimentos Sociais Negro e Indígena para adequação da legislação curricular nacional. Para a autora, somente através da interpretação do dilema redistribuição-reconhecimento é que se pode alcançar o que ela defende como justiça social.

A indagação que surge aqui é: como a conexão entre a proposta interpretativa de Honneth (2003), Fraser (2001) e o debate sobre identidade e diferença de Silva (2012) dialogam com o indicador de oferta de Formação Continuada pelas UEs da rede pública do Paraná? Como exposto pelos fragmentos legais que aparecem durante toda a composição desse texto, a identidade ocupa ponto central no direcionamento discursivo que justifica a importância da execução do que preconiza a LDBEN, a partir do Artigo 26A, por defender que a valorização das identidades étnico-raciais, em especial a afro-brasileira e a indígena, contribuem para que os sujeitos que se ocupam dessas identidades possam interpretar, e ser interpretados, como seres humanos detentores de direitos.

O ponto em discussão é, de forma geral, a importância que deve ser direcionada à oferta de formações com essa dimensão para que a comunidade escolar, contemplando todos os sujeitos que ocupam os espaços da escola, possa construir uma visão crítica sobre si e sobre a sociedade em que está inserida. Dessa maneira, ao se compreender a importância disso, dentro do Contexto dos Efeitos, pode-se situar a dimensão de formação identitária viabilizada pelo exercício do que propõe a política, a partir do que Ball (1994) define como efeitos de segunda

ordem, por referir-se à mudanças nos padrões de justiça social a partir da perspectiva do reconhecimento de identidades.

O exercício transposto pelas práticas escolares situa-se, em específico, no que Ball (1994) denomina de efeitos de primeira ordem, pois para esse autor, tais efeitos referem-se às mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Ao alterar o currículo e os dispositivos didáticos para se trabalhar com o ensino institucionalizado no país, a política da EREER exige dos/as profissionais da Educação, especialmente dos/as docentes, um reformular de suas práticas e, no processo de exercício dessa prática, uma revisão de sua formação inicial. Ainda que a tais práticas estejam vinculadas ao Contexto da Prática, pois é ela que permite aos/as profissionais docente se munir de base teórica para o cumprimento de sua função, essas podem também ser entendidas como Efeitos da política da EREER, ao inserir essa demanda como necessária para o exercício da prática.

Ao sistematizar a relação entre os Fatores e os contextos de análise da política, é possível interpretar o quão rico se torna o trabalho com variáveis que permitem o trânsito entre a compreensão da política do Contexto da Prática aos Efeitos/Resultados desta. Ainda que com a limitação esperada para o trabalho com/sobre o ambiente escolar, pelo fato de este não permitir aferir com exatidão o executar, ou não, de determinada prática, os Indicadores de Verificação orientaram o olhar crítico sobre as práticas pedagógicas, e de gestão, e a abordagem pelos contextos de análise, ao passo que orientou a interpretação da relação entre estes, ainda que sem adotar uma linearidade em sua estrutura e realizar-se em diálogo com fontes distintas.

Em diálogo, sobre a política para EREER constatou-se a abrangente dimensão que ela atingiu, modificando a rotina escolar, o currículo e exigindo posições adaptativas de docentes e gestão escolar para atingir o que se propunha. A utilização dos sete Fatores, partindo de sua interpretação enquanto variável de verificação, permitiu, por meio de números, criar um acompanhamento sistemático do cumprimento do que a LDBEN preconiza, seja na prática, ou na disposição de materiais.

Observa-se, como resultante da trajetória investigativa, que se faz urgente a realização constante de monitoramento das ações educacionais para a promoção

da EREER, isso porque as relações de poder que duelam as representações no currículo operam de forma incisiva para minimizar a importância do tema, dando-lhe roupagens de cunho generalista e sem reflexo nas ações cotidianas docentes. Ainda que, na forma de quantidades executáveis, a presença de um indicador de verificação das práticas estimule a construção de rotinas dentro dos planejamentos didáticos para o cumprimento da política, à medida que se reconhece a importância desse monitoramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que, por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e os que viriam a ser.
(EVARISTO, Conceição, 2005, p. 131).

O texto escrito, considerando as subjetividades do processo de sua feição, não detém a capacidade de traduzir todo o conhecimento adquirido durante o processo que constrói, e é construído, pela pesquisa. Do pesquisador ao objeto pesquisado, tudo passa por (re)interpretações, ressignificações e, principalmente, redescobrimientos. Ao estar numa relação de convívio com o objeto, e o *corpus* informacional que o acompanha, a vida cotidiana do que encena a investigação é transformada em um “laboratório vivo”, no qual todas as falas, gestos, olhares e tratamentos em espaços de relações sociais se tornam material de análise.

A escrita desta tese inicia-se com uma citação de Oracy Nogueira (1968) publicada no período da ditadura militar que se instaurou no país nos anos 1964, mas que ainda hoje, considerando a atual conjunta política do país, se mostra pertinente. Esse sociólogo, ao refletir sobre mudanças sociais a partir do conhecimento, credita à capacidade humana a habilidade potencial de resolver problemas específicos nas várias esferas das relações humanas e, com equivalente peso e maturidade de ideias, ter condições de participar conscientemente dos movimentos sociais da sua época.

Tais movimentos sociais trouxeram para a agenda política do país demandas que permitiram aos sujeitos, por muitos entendidos como “subalternizados”, transitar e ocupar espaços de poder, fazendo-se escutar em diversas searas sociais, ainda que com intensidades distintas. No final do governo ditatorial, em 1985, a instauração da “Nova República” e o processo da Assembleia Nacional Constituinte possibilitaram uma maior permeabilidade do Estado às indagações,

demandas e tensões trazidas pelos Movimentos Sociais, em especial o Movimento Negro, resultando, depois de décadas de lutas, na adoção de medidas de promoção para igualdade racial.

A Educação das Relações Étnico-raciais, como fruto desse processo, é interpretada nessa pesquisa como uma política educacional de cunho cultural que, ao causar rasuras na hegemonia eurocêntrica do currículo oficial, altera toda uma dinâmica dos modos de se fazer da Educação no Brasil. Nesse âmbito, instiga-se o surgir de novas formas de interpretar a escola e a cultura escolar e, acima de tudo, o papel da identidade no processo educativo.

Centrando-se no sentido de valorização das identidades e diferenças no espaço escolar, bem como nas práticas antirracistas e de atuação contrária as formas diversas de preconceito, a pesquisa se construiu sobre um discurso da escola, aqui chamada de Unidade Escolar. Com base no exposto, destaca-se a capacidade de promover mudanças na percepção dos e das estudantes sobre si e sua relação com a sociedade pluriétnica à qual está inserida.

De acordo com os dizeres de Petronilha Beatriz, a “produção acadêmica representa um dos instrumentos de luta com que contamos contra as desigualdades” (SILVA, 2011, p. 157) e a escola cumpre o papel de atuar contra o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos "diferentes" em nossa sociedade (GOMES, 1999). Portanto, evidencia-se a atuação para que esses sujeitos tenham suas identidades sociais (SILVA, 2012) valorizadas de maneira que a representação (HONNETH, 2003), produzida destas, viabilize um olhar outro sobre a contribuição positiva dos diferentes grupos étnico-raciais que formam a sociedade brasileira.

Ao considerar o objetivo de analisar o cumprimento do Artigo 26A e 79B da LDBEN por parte do Estado do Paraná a partir do exame de indicadores das práticas pedagógicas e de gestão das escolas de dependência administrativa estadual, aponta-se a tese de que o monitoramento de uma política educacional de promoção da igualdade racial se faz fundamental para averiguar, partindo de práticas pré-definidas, o potencial transformador da ação escolar.

Para investigar o cenário educacional paranaense, nessa perspectiva, propôs-se a criação de indicadores que permitissem, ainda que dentro de suas limitações interpretativas, captar se as Unidades Escolares cumpriam, ao menos

no quesito quantidade, práticas consideradas como de promoção de uma educação para as relações étnico-raciais. O processo de construção do instrumento de coleta dos dados, esse articulado via acordo firmado entre NEAB/UFPR e NUPIER/MPPR, exigiu um dispendioso trabalho burocrático, técnico e político (no sentido relacional) que, como consequência direta, ocupou um considerável espaço de tempo do período total que se destina a realização do curso de doutorado. A produção do instrumento, neste texto identificado como Questionário 2 de Monitoramento (Q2M), por ser a segunda edição da proposta de acompanhamento das práticas pedagógicas voltadas a EREER, foi construído com a estrutura de grupos de análise, formados por eixos interpretativos, e teve seu texto publicado via livreto (SILVA, 2018).

Finalizado o instrumento e articuladas as destinações executivas de sua aplicação e coleta dos dados, a etapa sequente foi a de manuseio dos dados e formulação do Indicador de Verificação, esse realizado a partir da utilização de fatores explicativos derivados da técnica de Análise Fatorial. Com isso, o procedimento metodológico serviu para, a partir de sete tópicos de interpretação, visualizar as dimensões do que podem ser entendidas como práticas que promovam a EREER, no que se refere a possibilidade de uso de ferramenta para monitoramento.

Retomando a explanação de Ball (1994) sobre a política como texto, e política como discurso, o manuseio das informações permitiu identificar pontos para se reconhecer o que se entende por EREER no espaço escolar, a partir das práticas propostas pelos/as docentes e gestão da escola e, principalmente, como tais práticas são empenhadas, de maneira desigual, entre as diferentes disciplinas que ocupam lugar no currículo executável da escola.

As produções normativas que tratam da temática, tanto a nível nacional como as específicas do Estado do Paraná, foram importantes referências na construção de uma educação para as relações étnico-raciais, e que subsidiaram todo o processo de produção do instrumento, análise dos dados e interpretação das informações, guiando toda a escrita deste texto. Assim, considera-se que, apesar das normativas (leis, diretrizes, etc.) como texto, tais encaminhamentos podem sofrer modificações, tanto na reinterpretação por parte dos sujeitos

executores, como no discurso, que é de onde se forma o objeto do qual se fala, e para o qual a prática se destina (BALL, 2013).

Utilizando-se das produções acadêmicas sobre a política da EREER, e interpretando os Fatores de Análise a partir destas, bem como das orientações legais que fundamentam a política da EREER, o que se pode verificar é que o aporte quantitativo do indicador de Verificação das práticas apresenta uma perspectiva positiva para se monitorar a realização do que propõe a política da EREER para a transformação do cenário social brasileiro no que se refere ao reconhecimento, valorização e promoção da igualdade racial, a partir da escola. Ao dispor de uma escala interpretativa da prática, estabelece requisitos base para que as Unidades Escolares, bem como a gestão a que a elas se vinculam, possam acompanhar o cumprimento do dispositivo legal materializado pelo Artigo 26A da LDBEN.

Nesse sentido, detecta-se também uma restrição no processo de execução de tais Indicadores, à medida que o acompanhamento das práticas para a promoção da EREER (tais como a qualidade das atividades propostas, a utilização de viés ideológico, a não existência de determinadas práticas para além do planejamento, etc.) exigem um adicional informativo para conhecer como tais práticas são executadas, ao passo que apenas sua presença em quantidade não garante seu potencial transformador.

Diante desse cenário, observa-se que, ainda que potencialmente válido, o uso dos Indicadores propostos podem ser complementados com aparatos de validação das práticas informadas (fotografias, plano de ação executado, produção derivada, etc.) e análise de discursos engessados ou errôneos que ainda habitam os pátios e as lousas escolares (“negro se discriminam entre eles”, “os verdadeiros indígenas estão sendo extintos”, “dia da consciência humana”, “da África o que mais tem aqui são haitianos”, etc.). Como realizar isso, é a indagação que surge.

Partindo das variáveis que compõem os Fatores de Análise, esses que são submetidos ao cálculo do Indicador e, através de uma escala numérica com alteração entre zero e um, apresentam indícios de que a escola cumpre ou não o que se propõe nas normativas legais, a sugestão possível é a de propor a aplicação de variáveis confirmatórias, somadas aos indicadores de referência, essas com o papel de solicitar da Unidade Escolar respondente determinados itens que possam

ser validados junto às informações fornecidas as variáveis que compõe os indicadores.

Vale ressaltar que a função do Indicador não é dar um aval de que a escola cumpre ou descumpra o que se estabelece como obrigatoriedade na lei, tanto federal como estadual. A proposta desse Indicador é auxiliar no acompanhamento do exercício de uma Educação para garantir que sujeitos mantidos distantes dos direitos civis como cidadãos, possam dele usufruir com orgulho de sua pertença identitária, como defende Honneth (2003) e que, em larga escala, contribua para uma transformação social que viabilize um projeto, ao grupo do qual se insere tais sujeitos, de redistribuição executável (FRASER, 2003).

O manuseio dos dados, bem como o transitar pelos discursos fornecidos ao Q2M permitiram interpretar que não é possível transformar toda uma cultura do preconceito apenas com a oferta de formações continuadas e materiais didáticos, ainda que esses forneçam subsídio conceitual, e (in)formativo, para tal. As Unidades Escolares receberam, de distintas formas, orientações sobre a lei antirracista e de valorização, bem como as possibilidades para contemplar o que ela preconiza, mas tais práticas ainda não ocupam destaque nas proposições didáticas educacionais. Por isso se faz urgente o monitorar da política.

Tal constatação não deve ser interpretada como descrença no papel da desempenhado pela docência, ou gestão escolar, mas sim como reflexo do diálogo existente entre os conhecimentos adquiridos durante o transito pelo “laboratório vivo” que é a prática docente, esse que permite enxergar que algumas pessoas, no caso específico dessa escrita figuradas pelos profissionais da Educação, apreendem qual deve ser o discurso do “socialmente aceitável” e se munem desse discurso para cumprir propostas avaliativas, como as que propõem as formações ou as reuniões pedagógicas, por exemplo, sem qualquer pretensão em transpô-la como parte de sua prática profissional.

Para o caso específico da cultura do preconceito, que chega ao Brasil nas caravelas europeias já no século XV, entende-se que se faz fundamental mais do que estratégias que partam da escola para a escola, como isoladas de um todo complexo, mas sim o elucidar das amarras do poder que a mantêm como reprodutora de culturas hegemônicas para, a partir disso, permitir que os sujeitos reais possam ocupar seu lugar de direito na história escrita oficial. Faz-se

necessário, dessa forma, compreender quando Conceição Evaristo diz que a vida é “um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda”.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Janeslei Aparecida. **O racismo silencioso em escolas públicas de Curitiba**: imaginário, poder e exclusão social. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba, Brasil: UFPR, 2003.

ALCARAZ, Rita de Cassia Moser. **Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba**: o livro como direito à promoção de igualdade racial. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Paulo Vinicius Baptista da Silva. Curitiba, 2018.

ALCARAZ, Rita de Cássia Moser; MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. A literatura infanto-juvenil como possibilidade de afirmação da identidade negra. **Revista da Anpoll** nº 41, p. 50-63, Florianópolis, Jul./Dez. 2016

APPLE, Michael W. Cultura e comércio do livro didático. In: **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.81-105.

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. Tradução de José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. Consumindo o outro – branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: M. C. V. Costa (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Education and power** (Revised Routledge Classic Ed.). New York: Routledge, 2012.

ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura Infanto-Juvenil e Política Educacional**: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Paulo Vinicius Baptista da Silva. Curitiba, 2015.

ARAÚJO, Joel Z. **A Negação do Brasil**: O negro na telenovela brasileira. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

ARROYO, Miguel. G. **Ofício de mestre**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educaçao Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ARROYO, Miguel G. O direito à educaçao e a nova segregaçao social e racial: tempos insatisfatórios? **Educaçao em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul.-set. 2015. (<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150390>).

ASSIS, Liliana C. de; DIAS, Lucimar R. **Referentes políticos – normativos de cumprimento dos Artigos 26-A e 79-B da lei de diretrizes e bases**: uma pauta para a igualdade racial nas escolas. Dissertaçao de mestrado. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2018.

BALL, Stephen J. **Politics and policy making in education**: explorations in policy sociology. Nova York: Routledge, 1990.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Annie. **Reforming education & changing school**: case studies in policy sociology. London and New York: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, Stephen J. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of Education Policy**, London, v. 9, n. 2, p. 171-182, 1994.

BALL, Stephen J. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. **British Educational Research Journal**, Manchester, v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.

BALL, Stephen J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130. 1998a.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. **A escola cidadã no contexto da globalizaçao**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 121-137.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. El curriculum nacional y su “puesta en practica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios de Curriculum**, v1, n.2, p. 105-131, abr., 1998.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relaçoes políticas locais em educaçao. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvii-xliii, 2001.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary school** [EBook]. London: Routledge, 2012.

BALL, Stephen J.; BAILEY, Patrick; MENA, Paula. (org.) A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36 mai./ago. 2013.

BARROS, Adelma das Neves. **O silenciamento nas avaliações dos livros didáticos**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, São Paulo, 2001.

BATISTELLA, Alessandro. O Paranismo e a invenção da identidade paranaense. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Mato Grosso do Sul, v. 6 n. 11, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/viewFile/1874/1044>>. Acesso em 20 set. 2014.

BAZILLI, C. **Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 1999.

BONETI, Lindomar W. Estado e exclusão social hoje. In: ZARTH, P. A. (org.) **Os Caminhos da Exclusão Social**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

BONETI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

BOTTANI, Norberto. **Ilusão ou ingenuidade?**: Indicadores de ensino e políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 23-64, Dec. 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática / 5a a 8a séries**. Brasília: MEC/SEEF, 1998.

BRASIL. **O perfil do aluno brasileiro**. Um estudo a partir dos dados do SAEB 1997. Brasília: INEP, 1999a.

BRASIL. **Projeto básico para a execução do SAEB99 e pré-testagem de itens para o Banco Nacional de Itens**. Brasília, DF: MEC/INEP, 1999b.

BRASIL. **PISA 2000**. Relatório Nacional. Brasília, DF: INEP/MEC, 2001.

BRASIL. **Eficácia e equidade na educação brasileira**: evidências baseadas nos dados do SAEB 2001. Brasília, DF: INEP/MEC, 2002.

BRASIL. **Lei nº 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

BRASIL, **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**, institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal, DF. 10 de jan., 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. INEP: Brasília, 2005.

BRASIL. **I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial**: Brasília, 30 de junho a 2 de julho de 2005: Relatório Final/Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2005.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

BRASIL. **Lei nº 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para a implementação da Lei nº 10.639/2003**: proposta de plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei nº10.639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>>.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.288 de 20 julho de 2010. Estatuto de Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL, Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Políticas Sociais: acompanhamentos e análise. Brasília: IPEA, 2012. (n.20)

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 04 de abril de 2013a.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2 Ed. Brasília: MEC, 2013b.

BRASIL, Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2014, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2017.

BRASIL. Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático., Brasília, DF, jul. 2018.

BRASIL, Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2018, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRAVO, Sierra R. **Tesis doctoral y trabajos de investigación científica**. Madrid: Paraninfo, 1996.

BRESSIANI, N. **Redistribuição e reconhecimento-Nancy Fraser entre Jürgen Habermas e Axel Honneth**. Cadernos CRH, v. 24, n. 62, p. 331-352, 2011.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.

CAMARGO, Brígido Viseu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais**. Temas em Psicologia, 21, 2013.

COMELLAS, María Jesús. **Los hábitos de autonomía: Proceso de adquisición**. Barcelona: Ediciones CEAC, 2001.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M.; ANHORN, C. T. G. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: **Reunião Anual da Anped**, 23., GT Didática, Caxambu, 2000. Anais... Caxambu, 2000. p.1-17.

CANDAU, V. M.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CARREIRA, Denise. **Indicadores da Qualidade na Educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CASTRO, Debora Maria dos Santos. **Representações discursivas da temática identitária, histórica e cultural dos povos indígenas na legislação e no contexto educacional**. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

CATEN, Artemio Ten. **A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. **Cronos**, Natal-RN, v. 7, n. 2, p. 303-309, jul./dez. 2006.

CONCEIÇÃO, Fernando. **Mídia e etnicidades no Brasil e nos Estados Unidos**. São Paulo: Livro Pronto, 2005.

CONCEICAO, Sergio Henrique; LEMOS, Hirlana Freitas de. O papel do diretor das escolas públicas da rede municipal de Santo Amaro (BA). **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 122-137, jul./dez. 2019.

CORRÊA, Laura Guimarães. **De corpo presente: o negro na publicidade**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, Aug. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Feb. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>.

COSTA, Iraci del Nero; GUTIÉRREZ, Horácio. **Paraná. Mapas de População**. 1798-1830. São Paulo: IPE/USP, 1985.

DUARTE, Sonia Oracilio. **A presença negra no Oeste do Paraná**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Toledo, 2015.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 14^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FELIPE, Delton Aparecido. A presença negra na história do Paraná: pelo direito à memória. In: RAGGIO, Ana Zaiczuk; BLEY, Regina Bergamaschi; TRAUZYNSKI, Silvia Cristina. **População Negra no Estado do Paraná: Coletânea de Artigos - Abordagem Sociológica**. Curitiba: SEJU, 2018. (Volume 2).

FERRARINI, S. **A escravidão negra na província do Paraná**. Curitiba: Lítero Técnica, 1971.

FIGUEIREDO FILHO, DB & Silva Júnior, JA (2010) **Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial** (Vision beyond the range: an introduction to factor analysis). *Opin Pública* 16, 160–185

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso>.

FRASER, Nancy. "From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'postsocialist' age". In: S. Seidman; J. Alexander. (orgs.). **The new social theory reader**. Londres: Routledge, 2001. pp. 285-293.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or recognition? A politicalphilosophical exchange**. London: Verso, 2003.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". Trad. Julio Assis Simões. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem ética?** Lua Nova, São Paulo, n. 70, 101-138, 2007.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação Educacional como Construção Social Contraditória. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. **Educação em Tempos de Incerteza**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 59-92.

GEDIEL, José Antônio Peres; MILANO, Giovanna Bonilha. Igualdade racial e territórios tradicionalmente ocupados por quilombolas. In: SILVA, Eduardo Faria; GEDIEL, José Antônio Peres; TRAUZYNSKI, Silvia Cristina (Orgs.). **Direitos humanos e políticas públicas**. Curitiba: Universidade Positivo, 2014. p. 351-369

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas referenciais. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012a.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, Sept. 2012b. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300005&lng=en&nrm=iso.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/2003**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012c.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial**: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1ª a 4ª série. 1985, 250p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, Dec. 2000. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300009&lng=en&nrm=iso. access on 23 Feb. 2020.

GRAF, Márcia Elisa Campos. **Imprensa periódica e escravidão no Paraná**. Curitiba: Grafipar, 1981.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 43, p. 26-44, nov. 1995.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2005.

HADDAD, W. D. **Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation**: théorie et pratiques. Paris: Unesco, 1995.

HAIR, Jr; BLACK, W. C; BABIN, B. J; ANDERSON, R. E e TATHAM, R. L. **Multivariate Data Analysis**. 6ª edição. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

HONNETH, Axel. Recognition and justice: outline of a plural theory of justice. In: Acta Sociologica, Vol. 47, No. 4, **Recognition, Redistribution, and Justice** (Dec. 2004), pp. 351-364. Disponível em: <http://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2016/04/Honneth.pdf>

HONNETH, Axe. «Estaciones hacia una Teoría Crítica de Reconocimiento. Entrevista Con Francesc Hernández y Benno Herzog». In: HONNETH, Axel. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Trotta, 2010a.

HONNETH, Axel. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Trotta, 2010b.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE. **Estimativas de População 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu.sh.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_20_cap08.pdf.

IYAGUNÃ, Dalzira Maria Aparecida. Candomblé, tradição e resistência negra frente à intolerância religiosa no Brasil e no Paraná. In: RAGGIO, Ana Zaiczuk; BLEY, Regina Bergamaschi; TRAUZYNSKI, Silvia Cristina. **População Negra no Estado do Paraná: Coletânea de Artigos - Abordagem Sociológica**. Curitiba: SEJU, 2018. (Volume 1).

JANNUZZI, Paulo M. Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas. **Rev. Bras. Adm. Pub.**, Rio de Janeiro, v. 36, p. 51-72, jan./fev. 2002.

JANNUZZI, Paulo M. Indicadores para avaliação sistêmica de programas sociais: o caso Pronatec. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 2, v. 27, p. 624-661. São Paulo: FCC, 2016.

JOSÉ, Elias. **Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JUNIOR, Hélio Silva. 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 - CEERT, 2012.

KERSTEN, Márcia Scholz de Andrade. **Os rituais de tombamento e a escrita da história: bens tombados no Paraná entre 1938-1990**. Curitiba: Editora UFPR; Imprensa Oficial do Paraná, 2000.

KERSTEN, Márcia Scholz de Andrade. **A Lapa e o tropeirismo**. Curitiba: 10ª SR IPHAN, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2001.

LIMA, Iana Gomes de. **A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as novas dinâmicas no trabalho docente: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LOCCO, Leila de Almeida de; LEMES, Maria da Graça Bastos. **A dimensão pedagógica do trabalho do gestor da escola pública de Educação Básica**. Estado do Paraná: Curitiba, 2008. (Caderno de Apoio ao Gestor)

LOUSADA, M.; VALENTIM, M. L. P. Modelos de tomada de decisão e sua relação com a informação orgânica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.16, n.1, p.147-164, jan./mar. 2011.

LOPES, Júlio Aurélio Vianna. **Democracia e cidadania: o novo Ministério Público brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Júris, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo: Curitiba, 2009.

MCARTHUR, Jan. **La evaluación: una cuestión de justicia social – perspectivas críticas y prácticas adecuadas**. Narcea, S.A. de Ediciones: Madrid, España, 2019.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GOSFROGUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MARQUES, Eugenia Portela. S.; CALDERONI, Valéria A. M. de O. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. *OP SIS*. Catalão-GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016.

MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel; SARLET, Ingo Wolfgang. **Curso de Direito Constitucional**. 6^a.ed. São Paulo, Saraiva, 2017.

MARTINS, Romário. **Quantos somos e quem somos**: dados para a História e a estatística do povoamento do Paraná. Curitiba: Aqui, 1941.

MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente**: ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná. São Paulo: Anhembi Ltda., 1955.

MARTINS, Wilson. **A invenção do Paraná**: estudo sobre a presidência Zacarias de Góes e Vasconcellos. Curitiba: Imprensa Oficial, 1999.

MATHIAS, Ana Lucia. **Relações raciais em livros didáticos de Ciências**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

MATOS, Daniel A. S.; RODRIGUES, Erica C. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do IDEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: FCC, n. 2, v. 27, p. 662-689, 2016.

MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MORAES, Renata. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. In: ROCHA, Bastos Helenice Aparecida et al. (Org.). **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 299-320.

MELO, Rúrion. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. **Cad. CRH**, Salvador, v. 24, n. 62, p. 249-262, Aug. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Jan. 2020.

MENESES, Maria Paula. “Desafios a Moçambique: nação e narrativas pós-coloniais.” **Cadernos de Estudos Culturais: Pós-colonialidade** 9 (2013): 183-202.

MICHEL, Johann. Podemos falar de uma política de esquecimento? **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 14-26, 2010.

MINAYO, M. C. S. et al. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN** • v. 4, n. 8 • jul.–out. 2012 • p. 06-14.

NASCIMENTO, Sérgio Luís do. **Relações raciais em livros didáticos de Ensino Religioso do Ensino Fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: etapas, papéis e atores. 4 ed. São Paulo: Érica, 2008.

NEGRÃO, E. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio 1988.

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa social**: introdução às suas técnicas. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 19 - 41, janeiro/abril, 2011.

OLIVEIRA, Luis Fernandes. A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças. In: MIRANDA, C., et.al. **Relações étnicoraciais na escola**: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639/03. Rio de Janeiro: FAPERJ/Quartet, 2012.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 140-150, Apr. 2005.

OLIVEIRA, Ricardo Costa. **O silêncio dos vencedores: genealogia, classe dominante e Estado no Paraná.** Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.

OLIVEIRA, Veridiane Cintia de Souza. **Educação das Relações Étnico-Raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

OLIVEIRA NETO, Marcolino Gomes de. **Arte e silêncio: a arte africana e afro-brasileira nas Diretrizes Curriculares Estaduais e no Livro Público de Artes do Paraná.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Ministério da Educação. Curitiba, 2012.

PACÍFICO, Tania Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

PAIXÃO, Marcelo Jorge. Nada haver ou Tudo a ver? Diálogos entre a questão desenvolvimento e a questão do negro no Brasil. IN: SICSÚ, João (org.) **Novo-desenvolvimentismo: um projeto nacional de crescimento com equidade social.** Barueri, SP: Mannole, 2005.

PALLANT, Julie. **SPSS Survival Manual.** Open University Press, 2007.

PARANÁ. **Instrução nº 017/2006.** Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Superintendência da Educação – SEED/SUED/PR: Curitiba, 2015. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao172006.pdf

PARANÁ. **Resolução nº 3.399/2010.** Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná: Curitiba, 2010.

PARANÁ. Ministério Público do Paraná. **Procedimento Administrativo MPPR-0046.14.000922-9.** Acompanhamento da implementação da lei 10.639/03 nas Redes de Educação do Estado do Paraná. Curitiba: CAOPJDH/NUPIER, 2014.

PARANÁ. **Plano estadual de Educação do Paraná: 2015-2025.** Governo do Estado do Paraná: Curitiba, 2015. Disponível: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao/plano_estadual_de_educacao_pr_2015_2025.pdf

PAVANI Júnior, Orlando; SCUCUGLIA, Rafael. **Mapeamento e Gestão por Processos – BPM. Gestão orientada à entrega por meio de objetos. Metodologia GAUSS.** São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2011.

PENNA, E. S. **O jogo da face**: a astúcia escrava frente aos senhores e à lei na Curitiba provincial. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Mulungos na escola**: questões sobre cultura afrodescendente e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEREIRA, Luis Fernando Lopes. **Paranismo**: cultura e imaginário no Paraná da I República. 1996. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em História, Linha História das Ideias, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1996.

PEREIRA Luis Fernando Lopes. **O espetáculo dos maquinismos modernos**: Curitiba na virada do século XIX ao XX. Tese (Doutorado em História Social). São Paulo: USP, 2002.

PIMENTA, José Antônio Carlos. Identidade, Racismo e Ação afirmativa. In: **III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva. Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas - Ações Inclusivas de Sucesso, 2004. (Mesa Redonda), p. 7.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

PINTO, Regina Pahim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 88-92, nov. 1987.

PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do Professor. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 199-231, nov. 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Anuário Mariateguiano**, Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RAGGIO, Ana Zaiczuk; BLEY, Regina Bergamaschi. O Estado e as políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: Organizadores: RAGGIO, Ana Zaiczuk; BLEY, Regina Bergamaschi; TRAUZYNSKI, Silvia Cristina (org.). **População Negra no Estado do Paraná: Coletânea de Artigos** - Abordagem Histórica - V. 2 / Curitiba: SEJU, 2018.

RATINAUD, P., & MARCHAND, P. Application de la méthode ALCESTE à de "gros" corpus et stabilité des "mondes lexicaux": analyse du "Cable-Gate" avec IraMuTeQ. In: **Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles** (pp. 835-844). Liège, Belgique. Retrieved April 13, 2013, from <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Ratinaud,%20Pierre%20et%20al.%20-%20Application%20de%20la%20methode%20Alceste>

REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A Análise da Política proposta por Ball. In MATTOS, R.A.; BAPTISTA, T.W.F. (Org). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015.

RIBEIRO, Ludmila Mendonça Lopes. Ministério Público: Velha instituição com novas funções? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra , n. 113, p. 51-82, set. 2017. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-74352017000200003&lng=pt&nrm=iso>.

RIBEIRO, Moacir Ferreira. **Formação de professores e temática indígena: uma história de hibridismo cultural**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROCHA, Fabrício Dias. Precisamos de uma identidade única e coesa? Uma questão de identificação nacional: a nação e identidade nacional em Moçambique. **Mulemba**. Rio de Janeiro: UFRJ| Volume 10 | Número 18 | jan.-jun. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia.; PIZA, Edith. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n. 40, p.122-137, 1998-1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estatísticas Educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, mai./ago. 2006.

RUA, Maria das Graças. **Desmistificando o problema: uma rápida introdução ao estudo dos indicadores**. Mimeo. Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2004.

SADEK, Maria Tereza Aina. **Ministério Público dos Estados: uma caracterização**. Diagnóstico Ministério Público dos Estados. Brasília: Ministério da Justiça, 2006.

SANCHES, Mário Antônio. **O negro em Curitiba: a invisibilidade cultural do visível**. Curitiba, 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social).

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SANTOS, Celso José dos. **Equipes Multidisciplinares das Escolas Estaduais da Região Noroeste do Paraná: limites e potencialidades na aplicação da Lei 10.639/03**. Universidade Estadual do Paraná: Paranavaí, 2015.

SANTOS, Celso José dos; MENDES, Claudinei Magno M.; OLIVEIRA, Eduardo David. O Paraná e a educação da população negra. In: Organizadores: RAGGIO, Ana Zaiczuk; BLEY, Regina Bergamaschi; TRAUZYNSKI, Silvia Cristina (org.). **População Negra no Estado do Paraná: Coletânea de Artigos - Abordagem Histórica - V. 2 / Curitiba: SEJU, 2018.**

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do Educador**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de Geografia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Curitiba, 2012.

SCHEREN-WARREN, Ilse. Das Mobilizações às Redes de Movimentos Sociais. **Soc. estado**. vol.21 no.1 Brasília Jan./Apr. 2006.

SERRA, Carlos. **Identidade, moçambicanidade, moçambicanização**. Maputo: Livraria Universitária/UEM, 1998.

SILVA, Ana Célia. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001. (Tese de Doutorado)

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?.** Salvador: Edufba, 2011.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira. Escravos e libertos no Paraná. In: ALEGRO, Regina Célia; MOLINA, Ana Heloisa; CUNHA, Maria de Fátima da; SILVA, Lúcia Helena Oliveira (Org.). **Temas e questões para o ensino de História do Paraná**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2008. p. 127-142.

SILVA, Maurício Corrêa; SILVA, José Dionísio Gomes; BORGES, Erivan Ferreira. Análises de Componentes Principais para elaborar índices de desempenho no setor público. *Revista Brasileira de Biometria*. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 291-309, 2015.

SILVA, Maysa Ferreira da. Pensamento abissal, educação e movimento negro. **Educ. rev., Curitiba**, v. 34, n. 69, p. 349-355, June 2018 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300349&lng=en&nrm=iso>.

SILVA, Paulo Vinicius B. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. São Paulo, 2005. Tese (dout.) Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Paulo Vinicius B. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Paulo Vinicius B.; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia In: VAN DIJK, Teun (Org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre o Brasil e a África**: construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Elba Cristina Ferreira da. **A atuação do Ministério Público do Paraná para a efetivação de uma educação antirracista**. UFPR: Curitiba, 2017. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. RÉGIS, Kátia. MIRANDA, Shirley Aparecida (Org.). **Educação das relações étnico-raciais**: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: T. T. Silva (Org), **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Wilker Solidade da; HOFFMANN, Claudia Cristina. (org). **Monitoramento da aplicabilidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere à temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” (Leis nº 11.645/2008 e 10.639/2003), nas unidades escolares do Estado do Paraná** [recurso eletrônico] – Curitiba: NEAB-UFPR, 2018a.

Disponível em: < https://issuu.com/neabufpr1/docs/livreto_monitoramento_erer_-_mppr-n. > Acesso em: 11 de nov. 2019.

SILVA, Wilker Solidade da (org.). **Educação das relações étnico-raciais nas escolas paranaenses**: uma análise sobre o cumprimento da Lei 10.639/2003 a partir do questionário aplicado pelo Ministério Público do Paraná às instituições escolares do estado / Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná: - Curitiba: UFPR/NEAB, 2018b.

SCHMITT, Fernanda Eloisa et al. **Gincana recreativa**: uma atividade para estimular o conhecimento. Destaques Acadêmicos, Lajeado, RS, v.3, n.4, p.55-61, 2011.

Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/251>> Acesso em: 04 jun. 2014.

SOARES, Carlos E. L. **A negregada instituição**: os capoeiras na Corte Imperial. Rio de Janeiro: Access, 1999.

SOUZA, Cleonice de F. de. **A representação étnico-racial do segmento social negro**: livros didáticos de História. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, 2010.

SOUZA, Gleice Keli Barbosa. **“Os esquecidos da História” e a Lei 11.645/08**: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana – Departamento de Educação, 2015. Feira de Santana, 2015. Disponível em: <<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/244>>.

SOUZA, Marcilene Garcia de. **Juventude negra e racismo**: o Movimento Hip-hop em Curitiba e a apreensão da imagem de “Capital Européia” em uma “harmonia racial”. Curitiba, 2003. 150 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PGSOCIO, Universidade Federal do Paraná, 2003.

TABACHNICK, B.; FIDELL, L. **Using multivariate analysis**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 2007.

VALLE, Marília Souza do. **Nupcialidade e fecundidade das famílias da Lapa, 1770-1829**. São Paulo, Tese de doutorado pela FFLCH-USP, 1983.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 28ª ed. São Paulo: Papirus, 2010.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. 6. ed. Curitiba: Editora Gráfica Vicentina Ltda., 1988 e 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

WESTPHALEN, Cecília Maria. **Pequena História do Paraná**. Curitiba: Melhoramentos, 1968.

WESTPHALEN, Cecília Maria. Afinal, existiu ou não regime escravo no Paraná? **Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica**, Curitiba, p. 27-29, 1997.

ANEXOS

ANEXO I – QUESTÕES QUE COMPÕEM O Q2M

ANEXO I – A: Questões que compõem o Grupo 1 de análise do Q2M, 2018.

EIXOS	QUESTIONAMENTO
1. Identificação geral da Unidade Escolar	Q11.Município de localização da sede da Unidade Escolar. Q12.Informe o Núcleo Regional de Ensino (NRE) da Unidade Escolar.
2. Identificação do Núcleo Regional	Q21.Informe a Dependência Administrativa da Unidade Escolar. Q22.Selecione o nome da Unidade Escolar.
3 Identificação da(o) Respondente	Q31.Nome da(o) respondente. Q32.Identificar sexo da(o) respondente, segundo classificação do IBGE(2010). Q33.Identificar faixa etária da(o) respondente: Q34.Autodeclaração de cor/raça, segundo a classificação utilizada pelo IBGE (2010). Q35.Informar o nível máximo de formação acadêmica da(o) respondente. Q36.Informar o tempo de trabalho da(o) respondente na área da Educação.
4 Sobre a Unidade Escolar	Q41.Qual a localização da Unidade Escolar? Q42.A escola possui categoria de localização diferenciada? Q43.Quais etapas de ensino a Unidade Escolar atende? Q44.Qual a principal modalidade de Educação adotada na Unidade Escolar? Q45.O cadastro das(os) profissionais da educação que atuam nessa Unidade Escolar inclui a classificação cor/raça do IBGE? Q46.A ficha de matrícula das(os) estudantes, utilizados nessa Unidade Escolar, inclui a classificação cor/raça do IBGE? Q47.As(os) agentes escolares e equipe pedagógica que atuam nessa Unidade Escolar receberam alguma formação ou orientação normativa sobre a necessidade e o significado do preenchimento integral do quesito cor/raça na ficha de matrícula das(os) estudantes junto com as famílias?
5 Sobre a Estrutura Profissional	Q512.Estudantes, profissionais da educação e/ou familiares negros exercem liderança, representação de grupos (em conselhos escolares, comissões, grêmios etc.) ou ocupam posições de evidência junto à organização da Unidade Escolar? Q513.Estudantes, profissionais da educação e/ou familiares Indígenas exercem liderança, representação de grupos (em conselhos escolares, comissões, grêmios etc.) ou ocupam posições de evidência junto à organização da Unidade Escolar? Q514.Há, no quadro de profissionais dessa Unidade Escolar, professores(as) Negros(as)? Q515.Há, no quadro de profissionais dessa Unidade Escolar, professores(as) Indígenas? Q516.Há, no quadro de profissionais dessa Unidade Escolar, pessoa Negra ocupando cargo de Direção? Q517.Há, no quadro de profissionais dessa Unidade Escolar, pessoa Indígena ocupando cargo de Direção? Q518.Há, no quadro de profissionais dessa Unidade Escolar, pessoa Negra ocupando alguma Coordenação/Supervisão e/ou Função de Pedagogo(a)? Q519.Há, no quadro de profissionais dessa Unidade Escolar, pessoa Indígena ocupando alguma Coordenação/Supervisão e/ou Função de Pedagogo(a)? Q520.Marque quais outros cargos/funções são ocupados por pessoa Negra nessa Unidade Escolar. Q521.Marque quais outros cargos/funções são ocupados por pessoa Indígena nessa Unidade Escolar.

Fonte: Compilação dos autores, 2019.

ANEXO I – B: Questões que compõem o Grupo 2 de análise do Q2M, 2018.

EIXO	QUESTIONAMENTO
<p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;">Sobre a Estrutura Profissional</p>	<p>Q51.Existe, nessa Unidade Escolar, o envolvimento especial de algum(a) profissional da educação com o trabalho sobre a temática das relações étnico-raciais, principalmente no que se refere à População Negra?</p> <p>Q52.Existe, nessa Unidade Escolar, o envolvimento especial de algum(a) profissional da educação, com o trabalho sobre a temática das relações étnico-raciais, principalmente no que se refere à População Indígena?</p> <p>Q53.Há uma efetivação da temática da diversidade, especialmente étnico-racial, como componente curricular?</p> <p>Q54.Existe uma orientação, dentro das orientações didático-pedagógicas, para o trabalho sobre/com as diferenças fenotípicas humanas numa perspectiva positiva?</p> <p>Q55.Há grupos de estudos, organizados com a participação da Comunidade Escolar, que discutam a temática étnico-racial e que busque estratégias de como incluí-la na prática pedagógica cotidianamente?</p> <p>Q56.Os Materiais bibliográficos disponibilizados na escola para uso dos(as) professores(as) e estudantes possibilitam o trabalho com referenciais sobre a diversidade étnica da População Indígena?</p> <p>Q57.Os Materiais bibliográficos disponibilizados na escola para uso dos(as) professores(as) e estudantes possibilitam o trabalho com referenciais sobre a diversidade e riqueza histórico-cultural da População Negra?</p> <p>Q58.Há, nessa Unidade Escolar, brinquedos e/ou objetos lúdicos, como bonecos/as que se assemelham às expressões humanas, com diferentes traços fenotípicos?</p> <p>Q59.Há atividades que envolvam a Comunidade Escolar em Jogos, Gincanas e/ou Brincadeiras, e que tenha sua origem reconhecida como sendo de alguma etnia Indígena brasileira?</p> <p>Q510.Há atividades que envolvam a Comunidade Escolar em Jogos, Gincanas e/ou Brincadeiras, e tenha sua origem reconhecida como sendo de algum país do continente Africano e/ou da cultura afro-brasileira?</p> <p>Q511.Há, nas práticas observadas na Unidade Escolar, atividades de confecção /produção de materiais relacionados à temática Étnico-Racial, com foco na diversidade étnica da população Indígena e/ou Negra</p>

Fonte: Questionário de Monitoramento aplicado no ano de 2018, disponível em: <https://issuu.com/neabufpr1/docs/livreto_monitoramento_erer_-_mppr-n>. Compilação dos autores, 2019.

ANEXO I – C: Questões que compõem o Grupo 3 de análise do Q2M, 2018.

EIXO	QUESTIONAMENTO
<p>7 Formação continuada e/ou complementar para professores</p>	<p>Q614.A equipe de professores(as) dessa Unidade Escolar participou, no último ano letivo, de algum curso de formação continuada e/ou complementar? Q71.A equipe de professores(as) dessa Unidade Escolar participou, no último ano letivo, de formação continuada e/ou complementar em que o tema principal foi a Educação das Relações Étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana e a implementação da Lei n. 10.639/2003? Q711.Essa formação foi ofertada por qual instituição? Q712.Em qual modalidade foi realizada essa Formação? Q72.A equipe de professores(as) dessa Unidade Escolar participou, no último ano letivo, de formação sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, história e cultura africana, afro-brasileira e Indígena e a implementação da Lei n. 11.645/2008? Q721.Essa formação foi ofertada por qual instituição? Q722.Em qual modalidade foi realizada essa Formação? Q73.Considerando-se a participação dos(as) professores(as) nos cursos de formação continuada e/ou complementar, é usual a socialização com a equipe escolar do apreendido sobre os conteúdos de Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura africana, afro-brasileira e Indígena? Q731.Como os(as) profissionais da Unidade Escolar compartilham o apreendido nos cursos de Formação Continuada para a temática da Educação das Relações Étnico-raciais com a equipe escolar? Q74.Considerando todos os outros cursos de Formação continuada e/ou complementar já realizados pelos(as) profissionais da educação da Unidade Escolar, marque os temas abordados no último ano letivo? Q75.A Unidade Escolar ofereceu, no último ano letivo, cursos de formação para professores(as) e demais funcionários(as) da escola sobre conteúdos referentes às relações raciais e a implementação da Lei n. 10.639/2003? Q76.Essa Unidade Escolar ofereceu, no último ano letivo, cursos de formação para professores(as) e demais funcionários(as) da escola sobre conteúdos referentes às relações étnico-raciais e a implementação da Lei n. 11.645/2008? Q77.Nessa Unidade Escolar foi realizada alguma formação, encontro ou reunião que instigasse a reflexão, por parte dos profissionais da educação, sobre seu pertencimento étnico-racial (ser branco, ser negro, ser terena, ser guarani, etc.)? Q78.Existe, nessa Unidade Escolar, documentos normativos/orientações que tratam sobre a Lei 10.639/2003 (Artigo 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira) e/ou sobre o Parecer CNE/CP nº 3/2004, Resolução CNE/CP nº 1/2004 e/ou a Resolução CNE/CEB nº 2/2007? Q79.Há documentos específicos que tratam sobre a Lei 11.645/2008 (Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional) e/ou sobre o Parecer CNE/CEB nº 14/2015? Q710.A Unidade Escolar promoveu, ao longo do último ano letivo, encontros de formação para que os segmentos da Comunidade Escolar compreendam os diferentes papéis para a promoção de uma educação antirracista, anti-discriminatória e de valorização da diversidade étnico-racial, tomando-a uma prática coletiva?</p>

Fonte: Compilação dos autores a partir de SILVA, 2018.

ANEXO I – D: Questões que compõem o Grupo 4 de análise do Q2M, 2018.

EIXO	QUESTIONAMENTOS
<p style="text-align: center;">8 Práticas Pedagógicas, ação docente e material de apoio</p>	<p>Q81.Existe, no calendário da Unidade Escolar, atividade comemorativa específica para o Dia/Semana da Consciência Negra (20 de novembro)? Q811.Quais são as principais atividades realizadas pela Unidade Escolar para o Dia/Semana da Consciência Negra? Q82.Existe, no calendário da Unidade Escolar, atividade comemorativa específica para a Semana dos Povos Tradicionais Indígenas (9 de agosto)? Q821.Quais atividades realizadas pela Unidade Escolar para a Semana dos Povos Tradicionais Indígenas? Q83.A Unidade Escolar possui pinturas, decorações, estátuas, quadros, bustos ou cartazes com imagens de/sobre a população negra, sua cultura, e sua contribuição à história nacional, ou do/sobre continente Africano, sua diversidade étnico-cultural, símbolos ou sua representação na formação da população brasileira? Q84.A Unidade Escolar possui pinturas, enfeites, estátuas, quadros, bustos ou cartazes com imagens de/sobre pessoas indígenas, sua cultura, e contribuição à história nacional, ou do/sobre a diversidade dos grupos indígenas, sua pluralidade étnico-cultural, símbolos ou sua representação na formação da população brasileira? Q85.A Unidade Escolar dispõe de materiais pedagógicos específicos para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena? Q851.Indique todos disponíveis. Q852.Qual a origem desses materiais? Q86.Na Unidade Escolar, há registro de projetos (disciplinares ou interdisciplinares) e/ou de trabalhos pedagógicos que já utilizaram ou utilizam os materiais para a Educação das Relações Étnico-Raciais existentes na escola? Q861.Indique como é a utilização desses materiais. Q862.Indique como é realizada, pelos estudantes e/ou comunidade, a utilização dos materiais para Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena disponíveis na Unidade Escolar? Q87.Na Unidade Escolar, os/as professores e/ou comunidade escolar produzem materiais didáticos e paradidáticos de modo a contemplar a identidade e diversidade do bairro, comunidade, município e/ou estado onde está localizada a escola? Descreva em tópicos qual(is) foi/foram o(s) material(is) produzido(s) na Unidade Escolar:</p>

Fonte: Compilação do autor a partir de SILVA, 2018.

ANEXO I – E: Questões que compõem o Grupo 5 de análise do Q2M, 2018.

EIXO	QUESTIONAMENTOS
<p>9</p> <p>Sobre as práticas e o Projeto Político Pedagógico</p>	<p>Q91.A escola possui Projeto Político Pedagógico?</p> <p>Q911.O Projeto Político Pedagógico cita a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena?</p> <p>Q92.Em quais disciplinas, partindo do Projeto Político Pedagógico e da prática docente no espaço escolar, é possível identificar ações correlatas à Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena?</p> <p>Q93.O Projeto Político Pedagógico explicita o compromisso com uma educação de valorização da diversidade étnico-racial e antirracista na Unidade Escolar?</p> <p>Q931. Por favor, anexe aqui essa parte do PPP.</p> <p>Q94.A Unidade Escolar realizou, no último ano letivo, eventos internos/externos sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena?</p> <p>Q941.Qual(is) o(s) mês(es) de realização do(s) evento(s) internos/externos sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena?</p> <p>Q942.Como os conteúdos da Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena participam da decoração dos espaços escolares durante estes eventos?</p> <p>Q95.A Unidade Escolar desenvolve projetos disciplinares, e/ou interdisciplinares, que estimulem os(as) estudantes a realizar pesquisas que tenham como foco central as relações étnico-raciais? Q.951. Quais foram as propostas de pesquisas/atividades realizadas pela Unidade Escolar ou equipe profissional?</p> <p>Q96.As pesquisas/atividades realizadas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena são divulgadas para toda a comunidade escolar e população em geral?</p> <p>Q961.Como as pesquisas/atividades realizadas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena são divulgadas para toda a escola e/ou comunidade?</p> <p>Q97.A equipe de profissionais da educação da Unidade Escolar busca, junto à comunidade do bairro (região ou cidade), materiais, histórias e depoimentos de pessoas que possam ser utilizados no trabalho pedagógico como valorização da diversidade de culturas e saberes, das diversas identidades e no fortalecimento das relações étnico-raciais?</p> <p>Q98.Houve, no último ano letivo, pesquisas/atividades desenvolvidas pela Unidade Escolar ou grupo de profissionais da educação, que contaram com a participação dos(as) estudantes, famílias e/ou comunidade em geral?</p> <p>Q981. Cite quais pesquisas/atividades desenvolvidas pela Unidade Escolar e/ou grupo de profissionais da educação, que contaram com a participação dos(as) estudantes, famílias e/ou comunidade em geral.</p>

Fonte: Compilação dos autores a partir de SILVA, 2018.

ANEXO I – F: Questões que compõem o Grupo 6 de análise do Q2M, 2018.

EIXO	QUESTIONAMENTOS
<p>10 Subsídio material e cultural</p>	<p>Q101.A Unidade Escolar dispõe de Biblioteca para uso e empréstimo de livros pelos(as) estudantes? Q1011.Indique como se realiza o fluxo de empréstimo de livros pelos(as) estudantes, ou de outros materiais disponibilizados pela biblioteca dessa Unidade Escolar. Q102.Existem, na Unidade Escolar, livros de literatura infantil e/ou infanto-juvenil com personagens protagonistas negros? Q1021.Qual é o número aproximado de exemplares disponíveis desses livros? Q1031.Existem, na Unidade Escolar, livros de literatura infantil e/ou infanto-juvenil, com personagens protagonistas indígenas? Qual é o número aproximado de exemplares disponíveis desses livros? Q104.Os(as) estudantes têm acesso a salas de leitura ou atividades pedagógicas que permitam que livros e outros materiais pedagógicos (brinquedos, jogos, DVDs, tabuleiros, etc.) sejam levados para a casa? Q1041.Essas salas dispõem de material específico sobre a valorização étnico-racial brasileira, com a representação dos diferentes grupos humanos que a constituem? Q1042.Os materiais de leitura, jogos e audiovisuais que versam sobre a valorização étnico-racial estão/são acessíveis para estudantes de todas as idades, estudante(s) com deficiência(s), e também para os/as que frequentam a Unidade Escolar em diferentes turnos (manhã, tarde e/ou noite)? 1043.Esses materiais estão disponíveis em quantidade suficiente para serem utilizadas por mais de uma turma, simultaneamente? 105.Na Unidade escolar, há propostas (projetos) para aquisição e/ou compra de livros e materiais educativos que abordem questões relativas à educação das relações étnicas e/ou raciais? 106.Todas as aquisições (por compras e/ou doações) de materiais educativos, de qualquer natureza, são analisadas para que não veiculem ideias, imagens e/ou crenças preconceituosas? Q107.Os profissionais da educação realizam acompanhamento de conteúdo dos livros didáticos escolhidos ou a serem escolhidos para uso no ano letivo? Q1071.Sobre o acompanhamento de conteúdo dos livros didáticos escolhidos ou a serem escolhidos, realizados por essa Unidade Escolar, já houve algum tipo de denúncia sobre racismo, discriminação e/ou preconceito étnico e/ou racial presente em livro didático? Q1072.Há algum tipo de discussão/denúncia sobre a existência de racismo, discriminação e/ou preconceito étnico e/ou racial em livros didáticos utilizados pelos estudantes? Q108.Faz parte da prática pedagógica dessa Unidade Escolar a promoção de visitas técnicas/aulas de campo com os(as) estudantes para fora do espaço físico da escola? 1081.Sobre as visitas técnicas/aulas de campo com os(as) estudantes, com qual frequência eles ocorreram no último ano letivo? Q1082.Quais os principais destinos visitados neste último ano letivo?</p>

Fonte: Compilação dos autores a partir de SILVA, 2018.

ANEXO I – G: Questões que compõem o Grupo 7 de análise do Q2M, 2018.

EIXO	QUESTIONAMENTOS
12 Práticas de Prevenção	<p>Q121.A equipe pedagógica (diretoria, coordenação pedagógica e professorado) controla periodicamente o número de faltas dos(as) estudantes?</p> <p>Q1211.A equipe pedagógica tem conhecimento sobre quem são os(as) estudantes que estão faltando e as razões que os(as) levam a isso?</p> <p>Q1212.O controle de faltas leva em consideração a identificação por cor/raça, e/ou etnia, dos(as) estudantes faltantes?</p> <p>Q1213.A equipe pedagógica discute as causas das faltas e as estratégias para que tal situação não resulte em abandono escolar?</p> <p>Q1214. A equipe pedagógica leva em consideração temas como o preconceito racial, racismo e ou discriminação étnica e/ou racial para se construírem estratégias de enfrentamento às faltas e/ou abandono escolar?</p> <p>Q1215.A Unidade Escolar comunica o conselho tutelar sobre a situação de estudantes com faltas recorrentes, depois de esgotadas as ações escolares de retomada do vínculo com os estudantes?</p> <p>Q1216.Caso haja ações realizadas pela Unidade Escolar contra o abandono escolar e que tenha considerado o quesito cor/raça, e/ou etnia, faça um breve relato sobre a situação ocorrida e a estratégia adotada para solucioná-la.</p> <p>Q122.A Unidade Escolar tem acesso às informações sobre os indicadores estatísticos educacionais produzidas pelo MEC (como o IDEB) ou pelas Secretarias de Educação sobre o desempenho da escola e da rede escolar?</p> <p>Q1221.Os significados desses indicadores são discutidos na Unidade Escolar: em sala de aula, reunião de professores, de familiares, reuniões pedagógicas, etc.?</p> <p>Q1222.Os indicadores estatísticos referentes à Unidade Escolar estão afixados em local visível para toda a comunidade escolar?</p> <p>Q123.A Unidade Escolar propõe discussão, junto aos profissionais da educação, dos dados de avaliações oficiais (ANEB, Prova Brasil, ANA, etc.)?</p> <p>Q1231.O acompanhamento do desempenho das escolas nessas avaliações oficiais considera o recorte cor/raça do IBGE? Q1232.Há, a partir da discussão sobre as avaliações oficiais, redefinição de estratégias pedagógicas que visem o sucesso na aprendizagem de todos os(as) estudantes?</p> <p>Q124.A equipe pedagógica participa de formação para aprimorar suas práticas de ensino e estratégias de avaliação, considerando as múltiplas dimensões do saber, indo além da aplicação de provas?</p> <p>Q125.A Unidade Escolar oferece oportunidades especiais para estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem no conteúdo curricular?</p> <p>Q1251.Existe um acompanhamento da identificação por cor/raça dos(as) estudantes que se utilizam das oportunidades especiais para aqueles(as) que apresentam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas curriculares?</p> <p>Q1252.Considerando os(as) estudantes que frequentam as salas especiais destinadas aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas curriculares, qual a composição aproximada, em porcentagem, da identificação destes estudantes de acordo com sua cor/raça?</p> <p>Q126.Na Unidade Escolar, existem jornais e/ou informativos sobre ações que abordam a questão racial, especialmente sobre a população negra? Q127.Na Unidade Escolar, existem jornais e informativos sobre ações que abordam questões indígenas, suas diferenças étnicas ou suas reivindicações políticas?</p> <p>Q128.A Unidade Escolar possui Equipe Multidisciplinar (e/ou Comissão de Diversidade) com eixo específico sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais? Q1281.Quantas pessoas compõem a Equipe Multidisciplinar (e/ou Comissão de Diversidade) com eixo específico sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais?</p>

	<p>Q1282.Qual a caracterização funcional dos participantes da Equipe Multidisciplinar ou Comissão de Diversidade, com eixo específico sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais?</p> <p>Q1283.Considerando a última reunião realizada pela Equipe Multidisciplinar (e/ou Comissão de Diversidade) com eixo específico sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais, anexe a cópia da Ata registrada.</p> <p>Q129.Indique/Justifique qual é a dificuldade da Unidade Escolar em ainda não ter formada uma Equipe Multidisciplinar com eixo específico sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais.</p>
--	---

Fonte: Compilação dos autores a partir de SILVA, 2018.

ANEXO I – H: Questões que compõem o Grupo 8 de análise do Q2M, 2018.

EIXO	QUESTIONAMENTOS
<p>6 Sobre o Espaço Escolar</p>	<p>Q61.Nessa Unidade Escolar houveram situações/relatos nas quais os(as) profissionais da educação afirmaram se sentirem discriminados em decorrência de seus traços fenotípicos e/ou pertencimento étnico-racial?</p> <p>Q62.Houveram situações nas quais os(as) profissionais da educação já testemunharam casos de discriminação motivados por características fenotípicas e/ou étnico-raciais envolvendo a Comunidade Escolar?</p> <p>Q63.Nessa Unidade Escolar desenvolvem-se pesquisas com entidades e/ou ativistas de movimentos sociais que estimulem os(as) estudantes a conhecerem a história da População Negra do Brasil?</p> <p>Q64.Nessa Unidade Escolar desenvolvem-se pesquisas com entidades e/ou ativistas de movimentos sociais que estimulem os(as) estudantes a conhecerem a história da População Indígena brasileira?</p> <p>Q65.A unidade escolar possui o número máximo de estudantes por sala de aula conforme a referência estadual/nacional.</p> <p>Q66. É prática da coordenação pedagógica organizar reuniões que tenham como pauta a construção, reflexão e acompanhamento de planos de aula que implementem a LDBEN, especialmente sobre o que se refere às alterações dadas pelas Leis n. 11.645/2008 e 10.639/2003?</p> <p>Q67.Existem, nessa Unidade Escolar, recursos financeiros específicos destinados à promoção de uma educação das relações étnico-raciais?</p> <p>Q68.Nessa Unidade Escolar há política de incentivo à contratação e promoção de profissionais negros(as) para funções de coordenação/direção?</p> <p>Q69.Na Unidade Escolar há política de incentivo à diversidade que estimule a contratação de professores(as) negros(as)?</p> <p>Q610.Há, nessa Unidade Escolar, política de incentivo à contratação e promoção de profissionais Indígenas para funções de coordenação/direção?</p> <p>Q611.Há, nessa Unidade Escolar, política de incentivo à diversidade que estimule a contratação de professores(as) indígenas?</p> <p>Q612.A Unidade Escolar possui política de incentivo à promoção da diversidade que estimule o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes Indígenas na instituição?</p> <p>Q613.A Unidade Escolar possui política de incentivo à promoção da diversidade que estimule o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes Negros na instituição?</p>

<p>11 Práticas antirracistas e de valorização étnico-racial</p>	<p>Q111. Já houve alguma situação envolvendo preconceito e/ou discriminação devido à cor/raça de algum membro da Comunidade Escolar (estudante e/ou profissional da educação) nessa Unidade Escolar?</p> <p>Q1111. Sobre a situação de preconceito/discriminação devido à cor/raça de algum membro da Comunidade Escolar, houve alguma intervenção da equipe pedagógica e/ou direção da escola, ou até mesmo da SEED, para identificar encaminhamento resolutivo à situação?</p> <p>Q1112. A Unidade Escolar realiza registro, em Ata e/ou em outra forma de registro de denúncia, da situação envolvendo preconceito/discriminação por cor/raça de algum componente da Comunidade Escolar?</p> <p>Q1113. Por favor, de forma expositiva, relate a(s) situação(ões) ocorrida(s) nessa Unidade Escolar e, sem identificar os envolvidos, nos dê detalhes sobre a situação, os motivos citados pelas partes, assim como a identificação destes dentro da comunidade escolar (se são estudantes, professores, coordenador/a, etc.)?</p> <p>Q112. Existe, na dependência administrativa à qual essa Unidade Escolar está designada (Estado, Município, etc.), canal específico para denúncias de situações de racismo, discriminação e/ou formas de preconceitos de origem racial e/ou étnica?</p> <p>Q113. A Unidade Escolar tem acesso aos casos que envolveram denúncias de racismo, preconceito e/ou discriminação racial (ou étnico) que aconteceram no interior das escolas do estado do Paraná e que foram oficializadas junto aos órgãos competentes da SEED?</p> <p>Q114. A comunidade escolar já recebeu alguma orientação/formação sobre como identificar e intervir em situações de racismo, preconceitos e/ou formas de discriminações no ambiente escolar?</p> <p>Q115. Há procedimentos, nessa Unidade Escolar, de escuta, registro e encaminhamento de denúncias de discriminações contra estudantes, profissionais da educação ou familiares por razão de seu fenótipo e/ou identidade étnica?</p> <p>Q116. Na Unidade Escolar, há procedimentos internos para o registro e encaminhamento de denúncias de casos de discriminação étnica e/ou racial?</p> <p>Q117. Sobre a existência de situações de racismo, é possível afirmar que nessa Unidade Escolar.</p> <p>Q118. Existem, na Unidade Escolar, práticas de valorização dos diversos grupos étnico-raciais que compõem o estado do Paraná e a nação brasileira?</p> <p>Q1181. Quais práticas são consideradas como de valorização dos diversos grupos étnico-raciais que compõem o estado do Paraná e a nação brasileira?</p> <p>Q119. Considerando a possibilidade de existir situações de racismo, ou outras formas de preconceito ou discriminação étnica e/ou racial nessa Unidade Escolar, relate quais seriam os encaminhamentos a serem tomadas pela direção/coordenação dessa Unidade Escolar para que o caso fosse solucionado.</p>
---	--

Fonte: Compilação dos autores a partir de SILVA, 2018.

ANEXO II: ANÁLISES E DADOS ESTATÍSTICOS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

ANEXO II – A: Análise Fatorial Exploratória

QUADRO 11 - CODIFICAÇÕES PARA AS QUESTÕES (VARIÁVEIS) DO INSTRUMENTO DE
COLETA QUE VERSAM SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E DE GESTÃO.

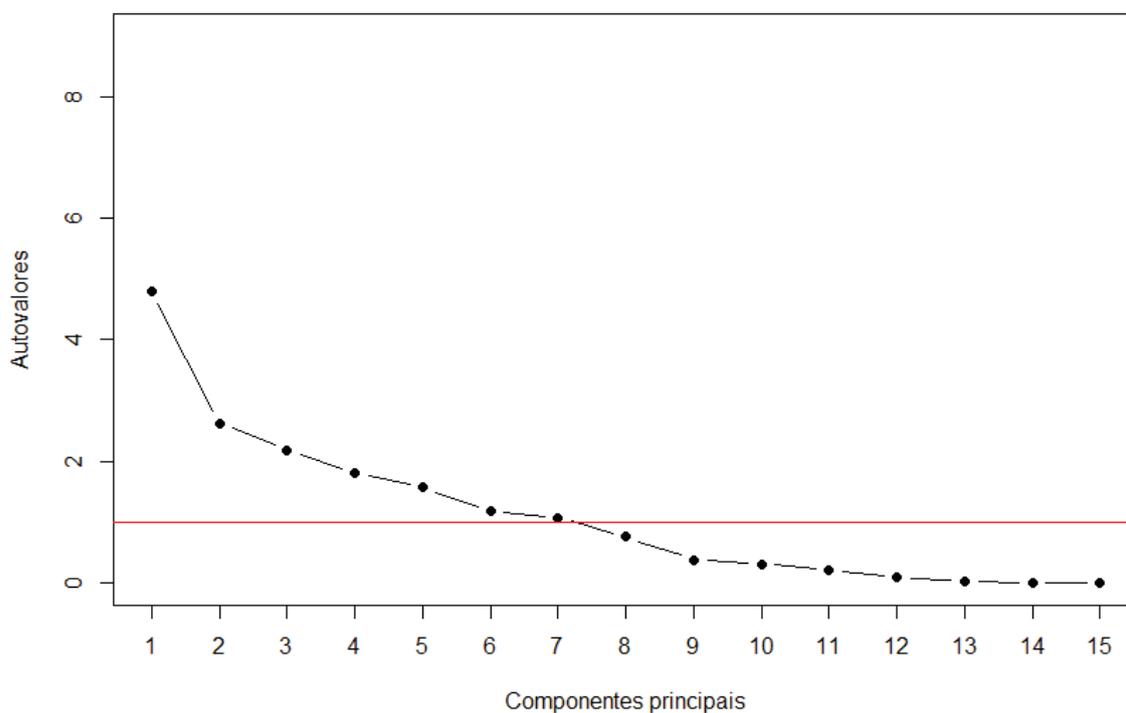
CODIFICAÇÃO	QUESTÃO
Q54	Existe uma orientação, dentro das orientações didático-pedagógicas, para o trabalho sobre/com as diferenças fenotípicas humanas numa perspectiva positiva?
Q55	Há grupos de estudos, organizados com a participação da Comunidade Escolar, que discutam a temática étnico-racial e que busque estratégias de como incluí-la na prática pedagógica cotidianamente?
Q56	Os Materiais bibliográficos disponibilizados na escola para uso dos(as) professores(as) e estudantes possibilitam o trabalho com referenciais sobre a diversidade étnica da População Indígena?
Q57	Os Materiais bibliográficos disponibilizados na escola para uso dos(as) professores(as) e estudantes possibilitam o trabalho com referenciais sobre a diversidade e riqueza histórico-cultural da População Negra?
Q58	Há, nessa Unidade Escolar, brinquedos e/ou objetos lúdicos, como bonecos/as que se assemelham às expressões humanas, com diferentes traços fenotípicos?
Q59	Há atividades que envolvam a Comunidade Escolar em Jogos, Gincanas e/ou Brincadeiras, e que tenha sua origem reconhecida como sendo de alguma etnia Indígena brasileira?
Q510	Há atividades que envolvam a Comunidade Escolar em Jogos, Gincanas e/ou Brincadeiras, e tenha sua origem reconhecida como sendo de algum país do continente Africano e/ou da cultura afro-brasileira?
Q511	Há, nas práticas observadas na Unidade Escolar, atividades de confecção /produção de materiais relacionados à temática Étnico-Racial, com foco na diversidade étnica da população Indígena e/ou Negra?
Q512	Estudantes, profissionais da educação e/ou familiares negros exercem liderança, representação de grupos (em conselhos escolares, comissões, grêmios etc.) ou ocupam posições de evidência junto à organização da Unidade Escolar?
Q513	Estudantes, profissionais da educação e/ou familiares Indígenas exercem liderança, representação de grupos (em conselhos escolares, comissões, grêmios etc.) ou ocupam posições de evidência junto à organização da Unidade Escolar?
Q63	Nessa Unidade Escolar desenvolvem-se pesquisas com entidades e/ou ativistas de movimentos sociais que estimulem os(as) estudantes a conhecerem a história da População Negra do Brasil?
Q64	Nessa Unidade Escolar desenvolvem-se pesquisas com entidades e/ou ativistas de movimentos sociais que estimulem os(as) estudantes a conhecerem a história da População Indígena brasileira?
Q66	É prática da coordenação pedagógica organizar reuniões que tenham como pauta a construção, reflexão e acompanhamento de planos de aula que implementem a LDBEN, especialmente sobre o que se refere às alterações dadas pelas Leis n. 11.645/2008 e 10.639/2.

Q614	610.A equipe de professores(as) dessa Unidade Escolar participou, no último ano letivo, de algum curso de formação continuada e/ou complementar?
Q71	A equipe de professores(as) dessa Unidade Escolar participou, no último ano letivo, de formação continuada e/ou complementar em que o tema principal foi a Educação das Relações Étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana e a...
Q72	A equipe de professores(as) dessa Unidade Escolar participou, no último ano letivo, de formação sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, história e cultura africana, afro-brasileira e Indígena e a implementação da Lei n. 11.645/2008?
Q73	Considerando-se a participação dos(as) professores(as) nos cursos de formação continuada e/ou complementar, é usual a socialização com a equipe escolar do apreendido sobre os conteúdos de Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura africana.
Q75	A Unidade Escolar ofereceu, no último ano letivo, cursos de formação para professores(as) e demais funcionários(as) da escola sobre conteúdos referentes às relações raciais e a implementação da Lei n. 10.639/2003?
Q76	Essa Unidade Escolar ofereceu, no último ano letivo, cursos de formação para professores(as) e demais funcionários(as) da escola sobre conteúdos referentes às relações étnico-raciais e a implementação da Lei n. 11.645/2008?
Q77	Nessa Unidade Escolar foi realizada alguma formação, encontro ou reunião que instigasse a reflexão, por parte dos profissionais da educação, sobre seu pertencimento étnico-racial (ser branco, ser negro, ser terena, ser guarani, etc.)?
Q78	Existe, nessa Unidade Escolar, documentos normativos/orientações que tratam sobre a Lei 10.639/2003 (Artigo 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira) e/ou sobre o Parecer CNE/CP nº 3/2004, Resolução CNE/CP nº 1/2004 e/ou a...
Q79	Há documentos específicos que tratam sobre a Lei 11.645/2008 (Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional) e/ou sobre o Parecer CNE/CEB nº 14/2015?
Q710	A Unidade Escolar promoveu, ao longo do último ano letivo, encontros de formação para que os segmentos da Comunidade Escolar compreendam os diferentes papéis para a promoção de uma educação antirracista, anti-discriminatória e de valorização da divers.
Q81	Existe, no calendário da Unidade Escolar, atividade comemorativa específica para o Dia/Semana da Consciência Negra (20 de novembro)?
Q82	Existe, no calendário da Unidade Escolar, atividade comemorativa específica para a Semana dos Povos Tradicionais Indígenas (9 de agosto)?
Q85	A Unidade Escolar dispõe de materiais pedagógicos específicos para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena?
Q86	Na Unidade Escolar, há registro de projetos (disciplinares ou interdisciplinares) e/ou de trabalhos pedagógicos que já utilizaram ou utilizam os materiais para a Educação das Relações Étnico-Raciais existentes na escola?
Q87	Na Unidade Escolar, os/as professores e/ou comunidade escolar produzem materiais didáticos e paradidáticos de modo a contemplar a identidade e diversidade do bairro, comunidade, município e/ou estado onde está localizada a escola?
Q91	A escola possui Projeto Político Pedagógico?
Q911	O Projeto Político Pedagógico cita a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena?

Q93	O Projeto Político Pedagógico explicita o compromisso com uma educação de valorização da diversidade étnico-racial e antirracista na Unidade Escolar?
Q94	A Unidade Escolar realizou, no último ano letivo, eventos internos/externos sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena?
Q102	Existem, na Unidade Escolar, livros de literatura infantil e/ou infanto-juvenil com personagens protagonistas negros?
Q1031	Existem, na Unidade Escolar, livros de literatura infantil e/ou infanto-juvenil, com personagens protagonistas indígenas?
Q104	Essas salas dispõem de material específico sobre a valorização étnico-racial brasileira, com a representação dos diferentes grupos humanos que a constituem?
Q105	Na Unidade escolar, há propostas (projetos) para aquisição e/ou compra de livros e materiais educativos que abordem questões relativas à educação das relações étnicas e/ou raciais?
Q106	Todas as aquisições (por compras e/ou doações) de materiais educativos, de qualquer natureza, são analisadas para que não veiculem ideias, imagens e/ou crenças preconceituosas?
Q107	Os profissionais da educação realizam acompanhamento de conteúdo dos livros didáticos escolhidos ou a serem escolhidos para uso no ano letivo?
Q1071	Já houve algum tipo de denúncia sobre racismo, discriminação e/ou preconceito étnico e/ou racial presente em livro didático escolhido ou a ser escolhido pela Unidade Escolar?
Q1072	Há algum tipo de discussão/denúncia sobre a existência de racismo, discriminação e/ou preconceito étnico e/ou racial em livros didáticos utilizados pelos estudantes?
Q125	Na Unidade Escolar, existem jornais e/ou informativos sobre ações que abordam a questão racial, especialmente sobre a população negra?
Q126	Na Unidade Escolar, existem jornais e informativos sobre ações que abordam questões indígenas, suas diferenças étnicas ou suas reivindicações políticas?
Q128	A Unidade Escolar possui Equipe Multidisciplinar (e/ou Comissão de Diversidade) COM EIXO ESPECÍFICO SOBRE A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

FONTE: Compilação do autor a partir de SILVA, 2018.

FIGURA 16 - SCREE PLOT PARA CONFERÊNCIA DOS COMPONENTES PRINCIPAIS CUJOS AUTOVALORES SÃO MAIORES QUE 1 (HAIR, 2009).



FONTE: Os autores, 2019.

TABELA 19 - CARGAS FATORIAIS.

QUESTÕES	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Q56	0,02	-0,14	0,04	-0,05	0,07	0,99	0,03
Q57	-0,04	0,21	-0,25	0,03	0,07	0,73	0,25
Q59	0,22	0,18	0,09	0,09	0,88	0,36	-0,10
Q510	0,17	0,08	0,01	0,05	0,91	-0,09	0,24
Q63	0,44	-0,46	0,20	0,25	0,17	0,01	0,34
Q64	0,53	-0,55	0,19	0,17	0,21	0,18	0,22
Q75	0,97	0,05	0,07	0,07	0,11	-0,06	-0,02
Q76	0,97	0,07	0,09	-0,01	0,09	-0,08	0,06
Q77	0,64	0,03	0,11	0,06	0,20	0,19	0,35
Q86	0,14	0,03	0,24	0,01	-0,04	0,20	0,81
Q911	0,00	0,90	0,16	0,03	0,20	0,05	0,21
Q93	0,35	0,65	0,18	0,11	0,19	0,05	0,17
Q102	0,10	-0,06	0,06	0,98	0,02	-0,05	0,10
Q103	0,03	0,06	0,08	0,89	0,07	0,03	-0,11
Q1072	0,09	0,23	0,94	0,05	0,03	-0,15	0,18

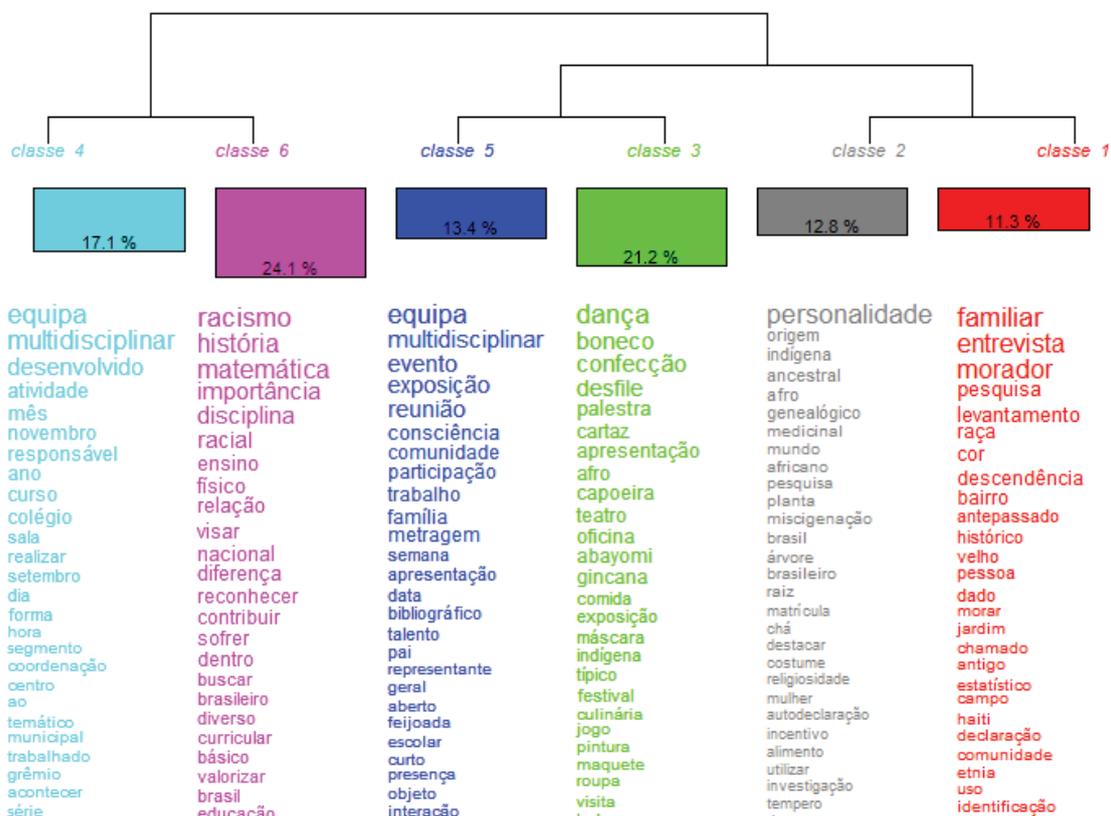
FONTE: Os autores, 2019.

ANEXO II – B: Análise para o Fator II - Projeto Político Pedagógico – com uso do software Iramuteq

Para o trato das informações, foi considerado o padrão do Iramuteq para o corte de ST, que é de UCEsize igual à 40. O corpus geral foi constituído com as respostas dadas à questão com identificação no Q2M como: Q99. Houve no último ano letivo pesquisas/atividades desenvolvidas pela Unidade Escolar ou grupo de profissionais da educação que contaram com a participação dos/as estudantes famílias e/ou comunidade em geral? Q991. Cite quais pesquisas/atividades desenvolvidas pela Unidade Escolar e/ou grupo de profissionais da educação que contaram com a participação dos(as) estudantes famílias e/ou comunidade em geral:

Com a junção de todas as respostas em um único arquivo, considerando que todas as Unidades respondentes são de uma mesma dependência administrativa (Escolas Estaduais), o texto, através do uso do *Iramuteq*, software específico para este formato de dado, foi separado em 793 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 717 ST (90,42%). Emergiram 31.578 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários) sendo 3.624 palavras distintas e 1.951 com uma única ocorrência. Considerando apenas os seguimentos aproveitados, o texto analisado foi categorizado em seis classes: Classe 1 com 81 ST (11,3%); Classe 2 com 92 ST (12,83%), Classe 3 com 152 ST (21,2%), Classe 4 com 123 ST (17,15%), Classe 5 com 96 ST (13,39%) e Classe 6 com 173 ST (24,13%). Abaixo estão expostas as análises derivadas pelo uso do software e que orientam a interpretação dos dados.

Aplicação do Método de Reinert (categorização em Classes)



ANEXO II – C: Análise para o Fator III – Subsídio Material – Informações de frequência e porcentagem a partir do número de respondentes

Q56.Os Materiais bibliográficos disponibilizados na escola para uso dos(as) professores(as) e estudantes possibilitam o trabalho com referenciais sobre a diversidade étnica da População Indígena?				
	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
não	187	11,3	11,3	11,3
sim	1472	88,7	88,7	100
Total	1659	100	100	

Q57.Os Materiais bibliográficos disponibilizados na escola para uso dos(as) professores(as) e estudantes possibilitam o trabalho com referenciais sobre a diversidade e riqueza histórico-cultural da População Negra?				
	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
não	100	6	6	6
sim	1559	94	94	100
Total	1659	100	100	

Q85.A Unidade Escolar dispõe de materiais pedagógicos específicos para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena?				
	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
não	251	15,1	15,1	15,1
sim	1408	84,9	84,9	100
Total	1659	100	100	

Q851.Marque todos os itens que fazem parte dos materiais pedagógicos disponíveis na escola para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.		
	Frequência	%
Livros de história da África	1066	75,7
Livro de história sobre a população negra brasileira	1028	73,0
Livros de literatura infantil e/ou infanto-juvenil sobre a população negra brasileira e/ou africana	1026	72,9
O material disponível em livros didáticos das disciplinas.	1020	72,4
Livros de literatura (romances, novelas, etc) sobre a população negra brasileira e/ou africana	995	70,7
Filmes sobre a população negra brasileira e/ou africana	794	56,4
Livros de história de povos indígenas	752	53,4
Livros de literatura (romances, novelas, etc) sobre os povos indígenas	641	45,5
Livros de literatura infantil e/ou infanto-juvenil sobre os povos indígenas	626	44,5
Brinquedos de origem indígena (pião, peteca, etc.)	517	36,7

Revistas sobre a temática racial	467	33,2
Instrumentos musicais de origem indígena (Maracá, Flauta, etc.)	451	32,0
DVDs sobre África e/ou afro-brasileiros	416	29,5
Filmes com personagens indígenas como protagonistas	416	29,5
Bonecas/os negras/os	369	26,2
Revistas sobre a diversidade étnica indígena	369	26,2
Artigos e/ou artefatos que representam a cultura Afro-brasileira e Africana	367	26,1
CDs de canções africanas e/ou afro-brasileiras	349	24,8
Instrumentos musicais de origem africana e afro-brasileira (Berimbau, Atabaque, Djembe, Tambora, etc.)	328	23,3
Jogos africanos (Mancala, Shisima, Yoté, etc.)	319	22,7
DVDs sobre povos indígenas	299	21,2
CDs, Pen Drives, DVDs, etc., com canções indígenas	297	21,1
Artigos e/ou artefatos que representem algum grupo étnico indígena	286	20,3
Adorno de grupos indígenas	260	18,5
Vestimentas típicas de grupos étnicos africanos e/ou afro-brasileiros	234	16,6
Brinquedos com a temática racial	197	14,0
Tecidos étnicos (capulanas, etc)	169	12,0
Vestimentas típicas de grupos étnicos indígenas brasileiros	157	11,2
Jogos de origem indígena (Onça, etc.)	138	9,8
Bonecas/os indígenas	94	6,7
Nenhum dos itens anteriores, mas os docentes utilizam o conteúdo disponível em livros didáticos das disciplinas.	63	4,5
Campo aberto para resposta		
Conteúdo da Internet		
Bonecas Abayomi		
Fantoches		
Fantoches negro		
Instrumentos musicais confeccionados por professores/as e estudantes		
Jogos produzidos por por professores/as e estudantes		
Cartazes Confeccionados e/ou impressos por professores/as		
Cestaria Indígena		

Q852.Qual a origem desses materiais?	Frequência	%
Secretaria Estadual de Educação	1159	82,3
Confecção dos profissionais da Educação e/ou professores e/ou estudantes da Unidade Escolar	825	58,6
Ministério da Educação	727	51,6
Aquisição via investimento próprio da Unidade Escolar	684	48,6
Doação realizada por profissional da Educação da própria Unidade Escolar	566	40,2
Doações/empréstimos da Comunidade Escolar	409	29,0

Doação de pessoa física ou jurídica externa a Unidade Escolar	204	14,5
Secretaria Municipal de Educação	73	5,2
Outro órgão governamental ou não governamental não citado anteriormente	27	1,9

Q86.Na Unidade Escolar, há registro de projetos (disciplinares ou interdisciplinares) e/ou de trabalhos pedagógicos que já utilizaram ou utilizam os materiais para a Educação das Relações Étnico-Raciais existentes na escola?

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
não	114	6,9	6,9	6,9
sim	1294	78	78	84,9
ausente	251	15,1	15,1	100
Total	1659	100	100	

Q861.Indique como é a utilização desses materiais:

	Frequência	%
Os materiais são utilizados UNICAMENTE por professores/as das disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa/Literatura e/ou Artes.	81	6,3
Os materiais são utilizados por quase todo o corpo docente, mas principalmente por professores/as das disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa/Literatura e/ou Artes.	717	55,4
Os materiais são utilizados por todo o corpo docente da escola.	610	47,1
Não há utilização, por parte dos docentes, do material disponível	3	0,2
Apenas a Equipe Multidisciplinar utiliza os materiais	54	4,2

ANEXO II – D: Análise para o Fator III – Subsídio Material – informações para análise a partir de software de análise de conteúdo

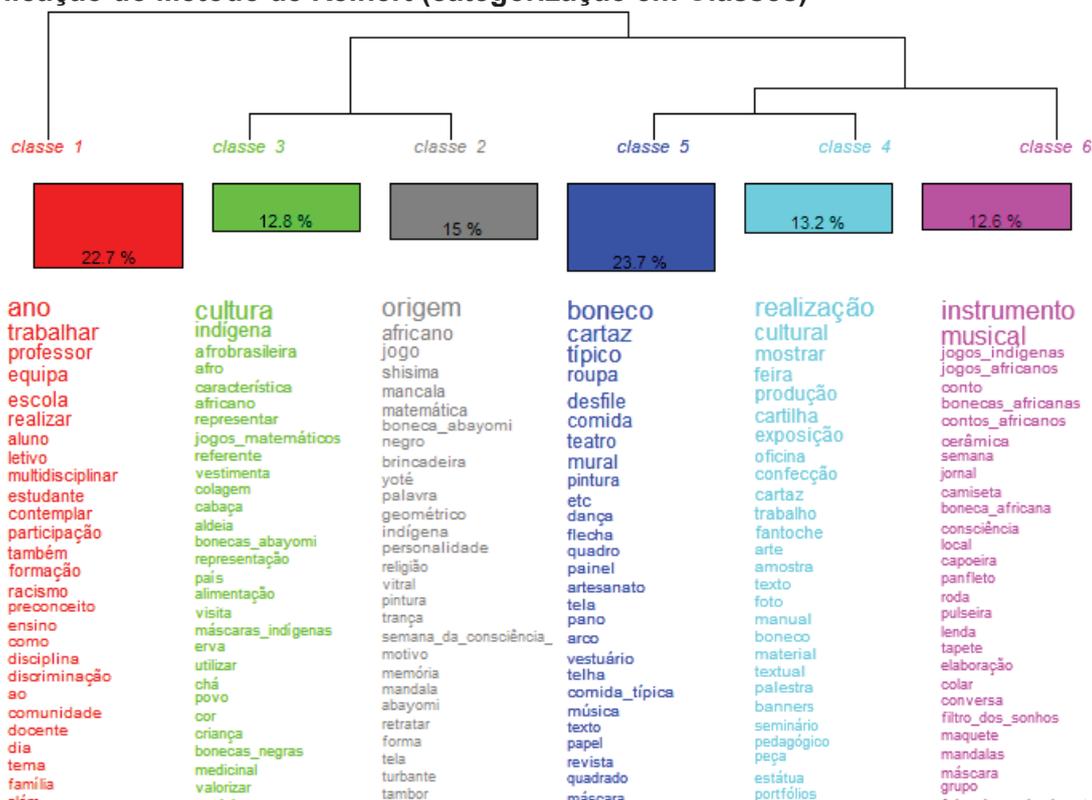
O corpus geral foi constituído com as respostas dadas à questão com identificação no Q2M como: Q87.Na Unidade Escolar os/as professores e/ou comunidade escolar produzem materiais didáticos e paradidáticos de modo a contemplar a identidade e diversidade do bairro comunidade município e/ou estado onde está localizada a escola? Q871.Descreva em tópicos qual(is) foi/foram o(s) material(is) produzido(s) na Unidade Escolar

Não foi considerado o padrão do Iramuteq para o corte de ST, que é de 40. Para a análise, devido ao tamanho das respostas ofertadas, foi adotado o UCEsize igual à 20. Essa medida foi tomada por entender quão curtas eram as respostas dadas, e por ser o padrão estabelecido amplo demais para a categorização de textos nesse formato.

O corpus geral foi constituído com as respostas dadas à questão: Na Unidade Escolar os/as professores e/ou comunidade escolar produzem materiais didáticos e paradidáticos de modo a contemplar a identidade e diversidade do bairro, comunidade, município e/ou estado onde está localizada a escola? Descreva em tópicos qual(is) foi/foram o(s) material(is) produzido(s) na Unidade Escolar.

Com a junção de todas as respostas em um único arquivo, considerando que todas as Unidades respondentes são de uma mesma dependência administrativa (Escolas Estaduais), o texto, através do uso de software específico para este formato de dado, foi separado em 837 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 788 ST (94,15%). Emergiram 17.441 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários) sendo 2.227 palavras distintas e 1.242 com uma única ocorrência. Considerando apenas os seguimentos aproveitados, o texto analisado foi categorizado em seis classes: Classe 1 com 179 ST (22,72%); Classe 2 com 118 ST (14,97%), Classe 3 com 101 ST (12,82%), Classe 4 com 104 ST (13,20%), Classe 5 com 187 ST (23,73%) e Classe 6 com 99 ST (12,56%).

Aplicação do Método de Reinert (categorização em Classes)



Análise de Similitude

Tanto para análise de similitude como para a formação da CloudWords foram estabelecidos o corte de valor 20 para o peso do ST.



Nuvem de Palavras (CloudWords)

