

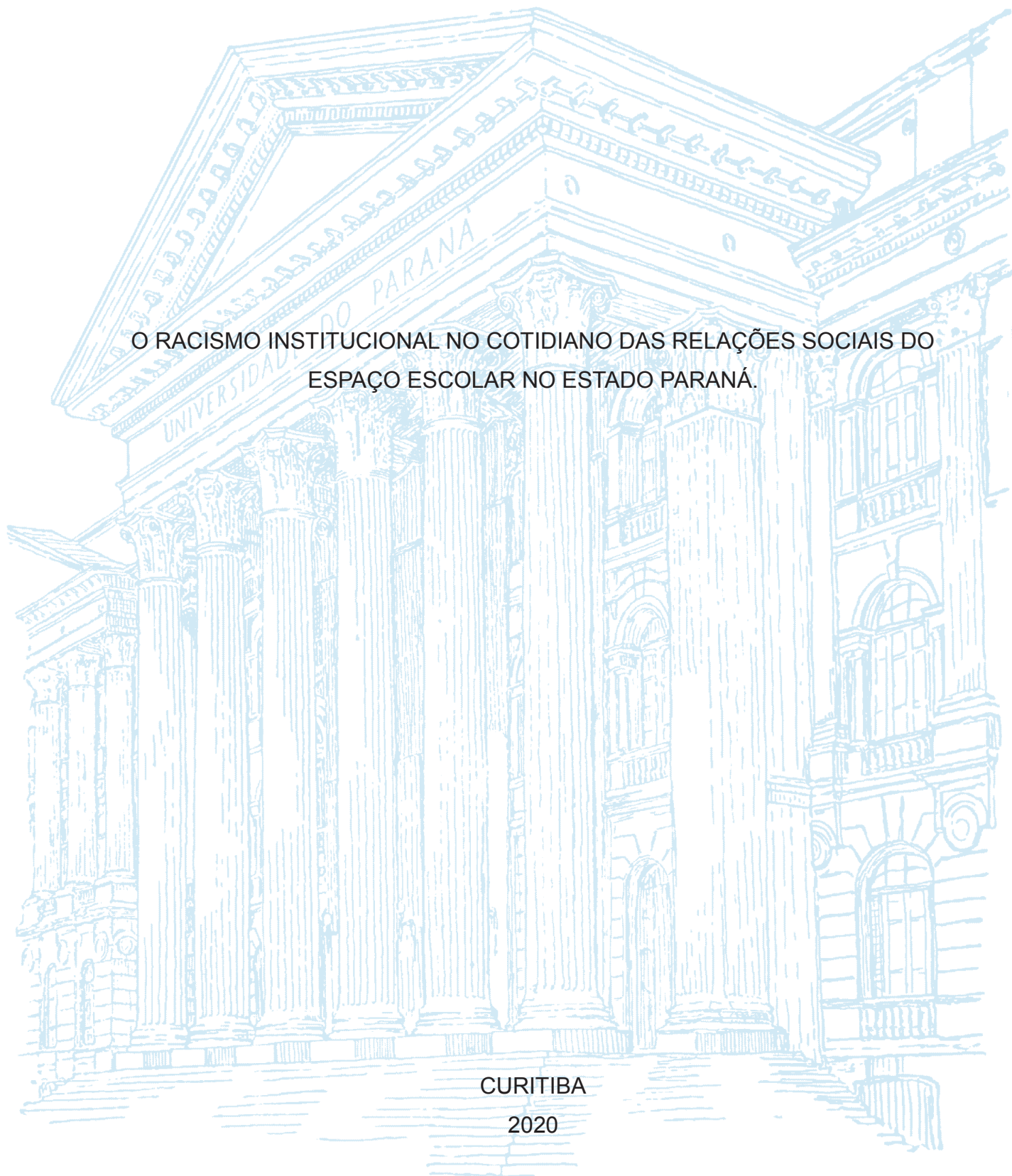
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TANIA APARECIDA LOPES

O RACISMO INSTITUCIONAL NO COTIDIANO DAS RELAÇÕES SOCIAIS DO
ESPAÇO ESCOLAR NO ESTADO PARANÁ.

CURITIBA

2020



TANIA APARECIDA LOPES

O RACISMO INSTITUCIONAL NO COTIDIANO DAS RELAÇÕES SOCIAIS DO
ESPAÇO ESCOLAR NO ESTADO PARANÁ.

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação na Linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva

CURITIBA

2020

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

Lopes, Tania Aparecida.

O racismo institucional no cotidiano das relações sociais do espaço
escolar no Estado Paraná / Tania Aparecida Lopes. – Curitiba, 2020.
248 f.

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

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva

1. Educação e Estado – Paraná. 2. Racismo na educação. 3.
Relações étnicas. 4. Discriminação racial – Paraná. 5. Escolas públicas
– Paraná. 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 **TANIA APARECIDA LOPES** intitulada: **O RACISMO INSTITUCIONAL NO COTIDIANO DAS RELAÇÕES SOCIAIS DO ESPAÇO ESCOLAR NO ESTADO PARANÁ**, sob orientação do Prof. Dr. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA, que após terem inquirido a aluna 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, 24 de Julho de 2020.

Assinatura Eletrônica
05/08/2020 17:28:47.0

PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
24/08/2020 11:32:33.0

MARCILENE GARCIA DE SOUZA
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA BAHIA)

Assinatura Eletrônica
06/08/2020 08:52:28.0

MEGG RAYARA GOMES DE OLIVEIRA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/08/2020 18:09:59.0

ANNY OCORÓ LOANGO
Avaliador Externo (UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE
FEBRERO)

Assinatura Eletrônica
03/08/2020 15:10:13.0

IONE DA SILVA JOVINO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

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: 48553

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 48553

Dedico esta tese à minha mãe Zezita Dias Lopes, minha primeira referencia de força e luta,
numa luta injusta quando se é uma mulher negra numa sociedade racista e sexista.
A todas/os nossos/as antepassados/as que lutaram para que eu pudesse chegar aqui.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho faz parte de um processo de caminhadas coletivas. Assim, agradeço a caminhada daquelas/es que vieram antes de mim e esta caminhada junto àquelas/es que me ensinam, que suavizaram e suavizam o meu caminho:

À Obaluayê, dono dos segredos e mistérios, meu pai, que guia meus passos iluminando os meus caminhos.

Agradeço à minha mãe Zezita Dias, minha referência e porto seguro, por não desistir de nós.

Agradeço à Iyagunã por me mostrar este caminho de força que nos liga às/aos nossas/as ancestrais. Obrigada, pelos ensinamentos, cuidados e por ser esta referência que me tranquiliza, estimula e me faz acreditar e não desistir.

Agradeço ao meu amado e lindo filho Lucas Lopes de Oliveira, causa principal desta minha caminhada, pelo seu companheirismo, respeito e confiança.

Aos meus irmãos Marcos Antonio Lopes e Nelson Lopes Filho, meus parceiros e cúmplices de caminhada.

Ao meu orientador professor Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, pelo companheirismo, confiança e respeito neste processo de aprendizado na construção desta pesquisa.

Às/Aos sujeitas/os que cederam suas falas, do espaço escolar ou dos espaços institucionais, para que esta pesquisa pudesse ser construída.

Às/Aos pesquisadores/as do NEAB/UFPR e CAOPDH/MPPR, solícitos/as quanto a cederem os dados sobre o monitoramento da implementação da aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 e 11.645/03, na rede de educação básica do Estado do Paraná.

Às professoras Ione da Silva Jovino, Marcilene Garcia de Souza, Megg Rayara Gomes de Oliveira, por suas ricas contribuições durante o exame de qualificação e durante a banca de doutoramento, quando a estas se juntou a professora Anny Ocoró Loango. Meus agradecimentos a todas.

Às/Aos professoras/es e colegas da linha de pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação. E a todo corpo de docentes e funcionárias/os do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR.

Às minhas tias Maria Aparecida Lopes (*in memorium*), Natalina Lopes Gonçalves, Sílvia Lopes Barbosa, Sílvia do Amaral Lopes, meu tio Antonio Carlos Lopes; todas/os meus primos/as e seus/suas filhos/as.

Às minhas cunhadas Aida Batista da Cruz Lopes e Lucimeri de Souza, minha sobrinha Isabela Zebina, meu sobrinho Tito Neto e minha nora Amanda Ricetti.

Às/Aos amigas/os, de diferentes frentes de luta e também de carinho, nesta nossa caminhada: Jane Márcia, Lucilene Soares, Ângela Sarneski, Dirléia A. Mathias, Débora Oyayomi Araújo, Will Amaral, Aracy Adorno, Maria E. Moreira, Maysa Ferreira da Silva, Jane Hir, Angélica Rochinsky, Dayana Brunetto, Léo Ribas, Rosana Ansaloni, Cátia Farago, Neide Rodrigues, Tânia Pacífico, Solange Rosa, Suzana Guimarães, Cassius M. Cruz, Edmundo Novais, Wilker Solidade da Silva Paulo Borges, Neuton Damásio.

Às mulheres negras que nos gestaram

No calor do seu corpo
O fogo da existência
Que nos impulsionou
a resistência

teus crespos cabelos
umbilicais fios de ancestralidade
emaranhados portais de lembrança
de origens, tradições, inovações
curas, movimentos e mais
úteros territórios da humanidade

seios abundantes de vida
enxurrada de nutrição
força, coragem e Axé

Sua existência nos embalou
esperanças ancestrais
projetadas em nós
representações de nós para nós
Seus sonhos
Semearam nossa argumentação
Seus sorrisos e lágrimas
Afiaram nossa sensibilidade e percepção

Sua resistência me foi escola
E possibilitou escolhas
Escolhi nossa herança
Não andar só
Escolhi o tecido do tempo
Que guarda os segredos compartilhados
Do ser mais
Juntas

Nós mulheres negras
pesquisadoras
educadoras
nós "filhas do vento"
mães das revoltas
e das transformações!!!

Lucilene Aparecida Soares

RESUMO

A presente tese investigou a política educacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no sistema de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná. O problema de pesquisa se constituiu em analisar como se dá a atuação de enfrentamento ao racismo ocorridos em escolas e quais suas relações com a implementação da Política Educacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Por ser uma pesquisa qualitativa e pela adoção de técnicas como questionários e entrevistas, optamos por utilizar a Análise Textual Discursiva, que permite o processo de investigação em fontes textuais, localizando-se entre a análise de discurso e a análise de conteúdo. Foram analisados os discursos coletados por meio de questionário com falas de sujeitos/as sobre situações de racismo denunciadas e de entrevistas com gestores/as de instituições que entendemos como comprometidas com a implementação da política educacional de ERER. As falas das entrevistadas/os gestores/as revelaram contradições na execução das políticas, com fortalecimento de algumas políticas que poderiam promover a Educação para as Relações Étnico-Raciais e ao mesmo tempo medidas que limitam e circunscrevem as políticas de ERER. As falas das vítimas apresentaram situações muito contundentes e algumas com grande carga de violência simbólica, revelando uma face muito violenta de práticas racistas presentes em escolas paranaenses, tornando o espaço escolar um ambiente violento para negros/as, que podem ser violentadas/os física e psicologicamente, independente em qual dos papéis sociais estejam (aluno/a, funcionário/a, professor/a, pedagogo/a, direção). Os dados analisados, permitiram confirmar que, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana como normativa e orientadora, acerca da implementação de políticas educacionais para a ERER o racismo institucional multifacetado nas práticas racistas do espaço escolar impede que essas orientações sejam apropriadas e executadas na condução das denúncias identificadas como sendo de racismo no espaço escolar. A contribuição desta pesquisa diante dos dados apresentados é a constatação de que a política educacional para a ERER no sistema de ensino do Estado do Paraná necessita de um processo de desconstrução dos mecanismos racistas que imperam nas instituições do sistema de ensino e impedem a sua efetividade. Para tanto é necessário investimento do Estado do Paraná, com formações com e para os/as professores/as e demais profissionais da educação, a produção de materiais didáticos e ações articuladas com centros acadêmicos e conhecimentos e com o Movimento Social Negro e demais Movimentos Sociais, que contribuam para a construção de práticas sociais e pedagógicas, antirracistas, anti-homofóbicas, anti-lgbtfóbicas, que tenham como objetivo o reconhecimento e o respeito às diversidades humanas no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais. Racismo institucional. Política educacional. Racismo. Espaço escolar.

ABSTRACT

The present thesis investigated the educational policy for the Education of Ethnic-racial Relations (ERER) in the education system of the basic education network of the State of Paraná. The research problem consisted in analyzing how to confront racism that occurred in schools and their relationship with the implementation of the Educational Policy for the Education of Ethnic-racial Relations. Because it is a qualitative research and the adoption of techniques such as questionnaires and interviews, we chose to use the discourse textual analysis, which allows the process of investigation in textual sources, being located between discourse analysis and content analysis. The discourses collected by means of a questionnaire with subject/as speeches about reported racism situations and interviews with managers/institutions that we understand as committed to the implementation of the educational policy of ERER were analyzed. The statements of the interviewees/managers/them revealed contradictions in the implementation of policies, with strengthening of some policies that could promote education for ethnic-racial relations and at the same time measures that limit and circumscribe ERER policies. The victims' speeches presented very forceful situations and some with a great load of symbolic violence, revealing a very violent face of racist practices present in schools in Paraná, making the school space a violent environment for blacks/as, that can be physically and psychologically abused/abused, regardless of the social roles (student/a, employee/a, teacher/a, pedagogue/a, direction). The data analyzed confirmed that, despite the National curriculum guidelines for the Education of Ethnic-racial Relations and the Teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture as normative and guiding, on the implementation of educational policies for ERER multifaceted institutional racism in racist school practices prevents such guidelines from being appropriate and implemented in the conduct of complaints identified as racism in the school space. The contribution of this research before the data presented is the finding that the educational policy for ERER in the teaching system of the State of Paraná needs a process of deconstruction of racist mechanisms that prevail in the institutions of the teaching system and prevent its effectiveness and effectiveness. For this it is necessary investment of the State of Paraná, with training with and for teachers/as and other education professionals, the production of didactic materials and actions articulated with academic centers and knowledge and with the Black Social Movement and other Social Movements, which contribute to the construction of social and pedagogical practices, anti-racist, anti-homophobic, anti-lgbtphobics, whose objective is the recognition and respect of human diversity in schools.

Keywords: Education of ethnic-racial relations. Institutional racism. Educational policy. Racism. School space.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – IDENTIFICAÇÃO POR SEXO E RAÇA/COR DAS/OS RESPONDENTES EM NÚMEROS	P. 132
FIGURA 2 – EXPRESSÕES UTILIZADAS PELAS DIREÇÕES PARA IDENTIFICAR AS SITUAÇÕES ENVOLVENDO PRECONCEITO/DISCRIMINAÇÃO POR COR/RAÇA.	P. 138
FIGURA 3 – INCIDÊNCIA DE EXPRESSÕES NA IDENTIFICAÇÃO DAS/OS SUJEITOS/AS ENVOLVIDOS/AS NAS SITUAÇÕES CONSIDERADAS RACISTAS.....	P. 141
FIGURA 4 – EXPRESSÕES UTILIZADAS NA IDENTIFICAÇÃO QUANTO AO PERTENCIMENTO RACIAL	P. 143

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	DADOS RETIRADOS DO <i>BUSSINES INTELLIGENCE</i> – B.I. DA OUVIDORIADA SEED – 2011 a 2017.....	P. 46
TABELA 2 -	NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS E/OU ACESSADOS NO PERÍODO ENTRE SETEMBRO DE 2018 E MARÇO DE 2019	P. 53
TABELA 3 -	RESUMO DA RELAÇÃO DE MATERIAIS COLETADOS PARA ANÁLISE (QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS).	P. 53
TABELA 4 -	RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE MONITORAMENTO 2018 A PARTIR DAS ESCOLAS ATIVAS NO ESTADO DO PARANÁ.....	P. 131
TABELA 5 -	LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA DAS UNIDADES ESCOLARES RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO DE MONITORAMENTO – 2018	P. 131
TABELA 6 -	NÚMEROS DE RESPOSTAS À QUESTÃO: JÁ HOVE 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. 133
TABELA 7 -	NÚMEROS DE RESPOSTAS À QUESTÃO: “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”.....	P. 134
TABELA 8 -	EXPRESSÕES DESTACADAS NOS ENCAMINHAMENTOS DAS POSSÍVEIS SITUAÇÕES CONSIDERADAS RACISTAS	P. 147
TABELA 9 -	EXPRESSÕES COMPREENDIDAS PARA ENVOLVIDOS/AS NAS SOLUÇÕES DAS POSSÍVEIS SITUAÇÕES CONSIDERADAS RACISTAS	P. 150

TABELA 10-	PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DE ACORDO COM CATEGORIAS DO IBGE E IDENTIDADE DE GÊNERO.....	P. 163
TABELA 11-	VÍNCULO COM O ESTABELECIMENTO DE ENSINO QUANDO OCORREU A SITUAÇÃO	P. 165
TABELA 12-	VÍNCULO COM A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO QUANDO OCORREU A SITUAÇÃO.....	P. 166
TABELA 13-	ENVOLVIMENTO COM A SITUAÇÃO E COM O ESTABELECIMENTO DE ENSINO	P. 169
TABELA 14-	OUVIU COMENTÁRIOS – POR IDENTIDADE DE GÊNERO E PERTENCIMENTO RACIAL	P. 171
TABELA 15-	RECEBEU A DENÚNCIA FORMAL OU INFORMAL – POR IDENTIDADE DE GÊNERO E PERTENCIMENTO RACIAL	P. 171
TABELA 16-	PRESENCIOU A SITUAÇÃO – POR IDENTIDADE DE GÊNERO E PERTENCIMENTO RACIAL	P. 172
TABELA 17-	FOI A VÍTIMA – POR IDENTIDADE DE GÊNERO E PERTENCIMENTO RACIAL	P. 173
TABELA 18-	OUTRO TIPO DE ENVOLVIMENTO – POR IDENTIDADE DE GÊNERO E PERTENCIMENTO RACIAL.....	P. 173

LISTA DE SIGLAS

APP – SINDICATO	– Sindicato dos Profissionais em Educação do Estado do Paraná
BI	– <i>Business Intelligence</i>
CAOPDH	– Centro de Apoio Operacional de Proteção aos Direitos Humanos do Ministério Público do Paraná.
CEB	– Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CERDE	– Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná
CERERQ	– Coordenação da Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola da Secretaria de Estado da Educação do Paraná
CGE	– Controladoria Geral do Estado do Paraná
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CONSEPIR	– Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial
CP	– Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
DEB	– Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná
DEDI	– Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná
DEDIDH	– Departamento da Diversidade e Direitos Humanos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná
DCNERER	– Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EM	– Equipe Multidisciplinar
ERER	– Educação das Relações Étnico-Raciais

FPEDER	– Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial do Estado do Paraná
LAI	– Lei de Acesso à Informação
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
MSN	– Movimento Social Negro
MPPR	– Ministério Público do Paraná
NEAB	– Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná
NEREA	– Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais e Afrodescendência da Secretaria de Estado da Educação do Paraná
NGDS	– Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná
NREs	– Núcleos Regionais de Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná
NUPIER	– Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico - Racial do Ministério Público do Paraná
PCRI	– Programa de Combate ao Racismo Institucional
PPGE	– Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná
QPM	– Quadro Próprio do Magistério
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
SEED	– Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SIGO	– Sistema Integrado para Gestão de Ouvidorias do Estado do Paraná
SUED	– Superintendência da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.
UFPR	– Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	P. 18
1.1 O caminho de construção da pesquisa	P. 26
1.1.1 A construção do tema da pesquisa	P. 27
1.1.2 A primeira intenção de pesquisa e a mudança de rota	P. 39
1.2 Organização e exploração do material de análise	P. 50
CAPÍTULO 2: DA POLÍTICA NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A UMA POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DO PARANÁ	P. 59
2.1 Diálogos com gestores/as da Secretaria de Estado da Educação do Paraná	P. 63
2.1.1 A coordenação da Educação das Relações Étnico-Raciais na estrutura da SEED	P. 63
2.1.2 A Ouvidoria da SEED e as denúncias sobre possíveis práticas racistas	P. 88
2.1.3 Considerações dos diálogos com a Secretária de Estado da Educação do Paraná.....	P. 100
2.2 Diálogo com o Ministério Público do Estado do Paraná.....	P. 104
2.2.1 Considerações sobre a entrevista com a gestão do Ministério Público do Estado do Paraná.....	P. 115
2.3 Diálogo com a gestão da Educação das Relações Étnico-raciais da APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná	P. 116
2.3.1 Considerações sobre a entrevista com a gestão da APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná	P. 125
2.4 Análises dos relatos das direções das instituições escolares sobre situações consideradas racistas e possíveis encaminhamentos	P. 126
2.4.1 O questionário de monitoramento	P. 130
2.4.2 Sobre as situações consideradas racistas ocorridas no espaço escolar.....	P. 133
2.4.2.1 Envolvimento das direções com as situações.....	P. 135

2.4.2.2 Identificação das situações/práticas racistas	P. 136
2.4.2.3 Quem eram os/as sujeitos/as envolvidos/as.....	P. 140
2.4.2.4 A identificação do pertencimento racial das/os sujeitos/as.....	P. 142
2.4.2.5 Expressões utilizadas contra as vítimas.....	P. 144
2.4.3 Sobre os encaminhamentos.....	P. 146
2.4.4 Considerações sobre as análises dos relatos das direções das instituições escolares.....	P. 152
CAPÍTULO 3: AS/OS SUJEITOS/AS ESCREVEM SUAS FALAS	
E NÓS AS OUVIMOS NA ESCRITA	P. 155
3.1 Os pertencimentos das/os sujeitas/os.....	P. 158
3.1.1 Pertencimento racial e identidade de gênero	P. 159
3.1.2 A relação com a escola e com a SEED.....	P. 165
3.1.3 Qual a relação com a situação considerada racista?	P. 168
3.1.3.1 Envolvimento com a situação e vínculo com o estabelecimento de ensino.....	P. 168
3.1.3.2 Envolvimento com a situação e pertencimento racial e identidade de gênero	P. 170
3.2 As/os sujeitas/os nos falam das suas experiências consideradas racistas no espaço escolar. E nós? Procuramos ouvi-las.....	P. 177
3.2.1 Animalização, silêncio, despreparo, culpabilização.....	P. 178
3.2.2 Todas/os são iguais? Depende! No espaço escolar tem humilhações e exclusões.....	P. 190
3.2.3. Mulheres negras em destaque no espaço escolar? racismo e assédio moral.....	P. 199
3.2.4 Entre “nós” mesmos/as, eu posso ser racista?	P. 204
3.3 Considerações quanto às falas das/os sujeitos que vivenciaram práticas consideradas racistas no espaço escolar.....	P. 205
Considerações Finais.....	P. 208
REFERÊNCIAS.....	P. 218
APÊNDICE 1 – Envio de resposta da Ouvidoria da SEED.....	P. 229
APÊNDICE 2 – Solicitação de dados B.I.....	P. 230
APÊNDICE 3 – Resposta da Ouvidoria/SEED com dados do B.I.....	P. 231

APÊNDICE 4 – Questionário <i>on line</i> – Educação e Racismo	
Institucional no PR.....	P. 232
APÊNDICE 5 – Roteiros das entrevistas semi estruturadas realizadas	
com gestores/as.....	P. 236
APÊNDICE 6 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do	P. 237
uso dos dados da entrevista.....	
ANEXO 1.....	P. 238

1 INTRODUÇÃO

A minha proximidade com temas relacionados à escola, ao racismo, à discriminação racial e outros correlatos, fazem parte das minhas experiências de vida¹, e particularmente das inquietações vivenciadas e apreendidas como ativista do Movimento Social Negro (MSN), que é o espaço que me ensina a compreender e a enfrentar as limitações impostas à população negra² brasileira e me ensina que estas limitações não são por conta das nossas possíveis incapacidades individuais e/ou coletivas, mas sim que fazem parte de um jogo desigual numa sociedade racista (e também machista, sexista, lgbtfóbica) onde a nossa negritude paga o preço para essas limitações.

Assim, saliento que este trabalho tem um envolvimento com as experiências de vida da pesquisadora. Especialmente as experiências de aprendizado com o Movimento Social Negro (MSN) do Estado do Paraná³, que me ensina e que me faz compreender que como negra e sujeita histórica, subvertendo a lógica de uma sociedade racista, o meu lugar é em qualquer lugar, assim, é também na academia.

O tema deste trabalho surge também, do aprendizado, das indagações e das contradições das experiências vivenciadas por mim como professora da rede de educação básica e como técnica pedagógica e/ou coordenadora de equipes comprometidas em contribuir com a gestão da Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER na Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED⁴.

¹ Desde a minha primeira infância até a fase adulta como mulher negra passei por diversas situações cotidianas que não eram por mim compreendidas como racistas diante da minha crença, naquela época, como ainda permanecem no imaginário social brasileiro, no mito da democracia racial.

² Agregamos as categorias preto/a e pardo/a, que são adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o quesito raça/cor. “A possibilidade de agregar essas duas categorias não se trata de uma escolha política. Existem dados concretos da realidade brasileira, para além das dimensões subjetivas e identitárias, que permitem esse tipo de interpretação.” (Nilma Lino GOMES, 2011, p.110)

³ Me refiro aqui aos aprendizados adquiridos através do contato e vivências com ativistas e teóricos/as sobre relações raciais do IPAD Brasil – Instituto de Pesquisa da Afrodescendência, do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná (FPEDER), do Terreiro Ilê Asé Ojogbo Ogun, e através destes com outros espalhados pelo Estado do Paraná.

⁴ De acordo com a Lei Estadual nº 19848, de 03 de maio de 2019, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), passou a denominar Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), que conforme o Decreto nº 1416, de 23 de maio de 2019, Artigo 5º, é resultante da absorção da Secretaria de Estado do Esporte e do Turismo pela Secretaria de Estado da Educação. Neste trabalho optamos por utilizar a denominação antiga, ou seja, Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

Acrescento também as experiências vivenciadas⁵ como acadêmica na produção da dissertação de mestrado intitulada *Professoras Negras e o Combate ao Racismo na Escola: um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, no município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da escola*, defendida em 2008, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Naquele momento as minhas inquietações e reflexões teóricas fizeram com que eu acreditasse, e ainda acredito, que a implementação da Lei nº 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, ao incluir o artigo 26A com a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as redes de ensino, contribuiu, e contribui, na elaboração de ações que visam a implementação de uma EREER propostas a transformar as práticas racistas do espaço escolar, com o compromisso efetivo na busca por “transformações no sentido de uma escola efetivamente equânime quanto à diversidade” (Tania A. LOPES⁶, 2008, p.60).

Assim, compreendo que o processo de construção desta pesquisa não pode ser dissociado dessas experiências, pois que estão imbricadas tanto com o tema da pesquisa, como também com algumas das inquietações das/os sujeitos/as que vivenciaram experiências próximas a essas nos espaços do sistema educacional da rede de educação básica do estado do Paraná e que nos cederam suas falas, que são a parte fundamental e que justificam o desenvolvimento desta pesquisa.

Desta forma, esta escrita tem um posicionamento político de subverter a lógica imposta pelo conservador rigor acadêmico que entende o envolvimento

⁵ Por conta do meu ativismo no MSN passei por algumas situações difíceis durante o processo de desenvolvimento da pesquisa de mestrado. Talvez por conta da recente proximidade política de algumas/alguns docentes da UFPR com temas sobre as Relações Raciais no Brasil: (i) foi sugerido o meu afastamento das atividades e dos/as ativistas do MSN, para não prejudicar o desenvolvimento da minha pesquisa; (ii) durante as aulas de algumas disciplinas comentários depreciativos de docentes sobre a situação precária da educação brasileira, como a falta de verba para manter as necessidades básicas da UFPR e “agora o governo resolve dar “cotinhas para neguinho e indíinho (*sic*)”.

⁶ Defendo uma educação não sexista, não machista. E assim, como outras pesquisadoras contemporâneas (p.ex. Débora Cristina de ARAÚJO, Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA, Dayana Brunetto Carlin dos SANTOS e outras) utilizarei o gênero feminino e masculino quando estiver me referindo às pessoas de uma forma geral (exceção nas citações diretas, pois compreendo que este posicionamento político é um processo de aprendizado) bem como, transcreverei o nome completo da/do autora/autor a primeira vez em que são citadas/os como uma forma de visibilizar pesquisadoras.

dos/as sujeitos/as pesquisadores/as e pesquisados/as como um “arremedo”⁷ entre essas experiências. Também tem a pretensão de contribuir com os conhecimentos de interesse da linha de pesquisa, do PGGE-UFPR, Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, que o acolheu. Interesse esse que

recai sobre os processos educacionais e a distribuição desigual do poder na sociedade contemporânea, o que abrange os mecanismos de produção, estabelecimento e reprodução de hierarquias e normatividades, entre outras formas de opressão, e suas representações nos processos discursivos e não discursivos, de modo a contribuir para a problematização e desconstrução de tais hierarquias.(PORTAL DO PPGE, 2020, não p.)⁸

Assim, essas experiências e inquietações instigam-me a propor o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa de doutoramento, que se intitula *O racismo institucional no cotidiano das relações sociais do espaço escolar no Estado do Paraná*, junto à linha de pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Tendo como objetivo investigar como se dá a atuação de enfrentamento a situações de racismo ocorridas em escolas e como essas se relacionam com a implementação da Política Educacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para responder a este objetivo foram coletadas por meio de questionários falas de sujeitos/as relativas a situações de racismo vivenciadas no espaço escolar e entrevistas com gestores/as de instituições que entendemos como comprometidas com a implementação da política educacional de EREER no Estado do Paraná.

Como Política Educacional para a Educação das Relações Étnico-raciais, compreende-se as ações implementadas no sentido de atender o previsto na Lei nº 10.639/03⁹ que alterou a Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ao incluir o artigo 26A com a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as redes de ensino e o Art. 79-B que incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra; bem como, atender o Parecer do Conselho Nacional de

⁷ Sobre o assunto, ver Zélia Brandão, 2010.

⁸ Portal do Programa de Pós Graduação em Educação, da UFPR.

Disponível: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/linhas-de-pesquisa/> - Acesso em: 02 de fev. de 2020

⁹ Com a homologação da Lei nº 11.645/2008, a LDBEN teve alterado o texto do artigo 26A tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Por ser um marco em resposta à luta do MSN, optamos na escrita deste trabalho referenciar a Lei nº 10.639/03.

Educação (CNE) – CNE/CP nº 03/2004, que aprovou e se tornou o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) instituída pela Resolução do CNE/CP nº 01/2004, que além de instituir as referidas DCNERER, também orienta os entes federados quanto à implementação da Lei nº 10.639/03 que é o fio condutor desses referenciais que “compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000.” (Nilma Lino GOMES, 2012 (b), s/p).

Assim, a intenção deste trabalho é compreender a implementação da Política Educacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais, como uma política “de reparação”, “de reconhecimento e valorização” (BRASIL, 2004c, p.11) e, portanto uma ação afirmativa em respeito às lutas demandadas pelo Movimento Social Negro para a educação escolar brasileira, e neste caso demandadas ao Estado do Paraná, por uma educação de enfrentamento e de combate ao racismo e de reconhecimento e valorização à participação efetiva da população negra na construção histórica, social e política do nosso país.

Desde a chegada, as/os nossas/os primeiras/os antepassados/as africanas/os, que foram oficialmente escravizadas/os aqui nessas terras que hoje chamamos de terras brasileiras, sempre resistiram e lutaram de diferentes formas contra o sistema opressor que as/os escravizaram oficialmente durante todo o período Colonial, até 1888, um ano antes do final da Monarquia.

Uma trajetória que se inicia com os quilombos, os abortos, os assassinatos de senhores nos tempos da escravidão, tem ativa participação na luta abolicionista e adentra os tempos da república com as organizações políticas, as associações, a imprensa negra, entre outros. (GOMES, 2011, p.111)

Nossos/as antepassados/as participaram dos ciclos econômicos gerando muitas riquezas, com sua força de trabalho nos grandes latifúndios de plantações de cana-de-açúcar, café, nas minas de exploração de ouro, para além de outras atividades. Sua contribuição nas cidades brasileiras é facilmente perceptível em construções e obras de arte que revelam diversidade de realizações na arquitetura; nos costumes e vestimentas. Nas cidades revelaram-se diversas formas de

existência de escravizadas/os e ex-escravizadas/os para além das grandes propriedades rurais, com multiplicidade de intelectuais, músicos, artistas. Muitos/as foram médicos e médicas, enfermeiros e enfermeiras, farmacêuticos e farmacêuticas práticas/os (Henrique CUNHA JR., 2009).

Ao se instituir a República, o Brasil se inseria no mundo moderno, cujo “[...] pilar é o Estado de direito que protege indivíduos e cidadãos”. (Antonio Sérgio Alfredo GUIMARÃES, 2012, p.13). No entanto as/os ex-escravizados/as e descendentes não foram inseridos/as nesta nova ordem pós-abolição, aliás, a nação brasileira formada por brancos/a, negros/as, indígenas e mestiços/as, teve a sua “origem étnica e racial [...] ‘esquecida’ pela nacionalidade brasileira. A nação permitiu que uma penumbra cúmplice encobrisse ancestralidades desconfortáveis.” (GUIMARÃES, 2009, p.47-48, grifo do autor).

Entre os significados de ancestralidade no dicionário Houaiss Conciso encontramos o de “qualidade de ancestral” e “legado de antepassados/as” (2011, p.56). Assim, dentro desta nova ordem pós-abolição, deste Brasil moderno, a sua ancestralidade africana não tinha espaço de inserção, ou seja, as/os negros/as ex-escravizados/as e descendentes se tornaram um problema para elite que idealizou o Brasil como uma nação de brancas/os orgulhosas/os de suas origens europeias.

No Estado do Paraná não foi diferente, a presença da população negra também foi negada ou minimizada, durante o processo de construção da identidade deste Estado. As diversas formas de manifestação na cultura material ou imaterial da população negra foram ignoradas na construção da história do estado, renegados no projeto de construção da identidade paranaense. (Delton Aparecido FELIPE, p. 8, 2018).

Ao atender os interesses de uma elite, a história construída do Estado do Paraná, como um estado “moderno”, “europeu” também foi influenciada pela “ideologia do branqueamento” ao privilegiar a presença de brancos/as em detrimento das/os negros/as na composição da sua população, como é apontado por Marcilene Garcia de SOUZA (2010), que definiu como “consenso da invisibilidade” quando é evidente a “ausência” de negros e negras e “visibilidade do consenso” quando tal “ausência é utilizada como uma espécie de *marketing* social positivo na história do Estado”. (SOUZA, 2010, p.59)

No entanto, negros/as descendentes daqueles/as que resistiram contra o sistema escravista, ainda resistem e lutam neste sistema opressor (agora com outra

roupagem do sistema escravista/colonial), contra o genocídio da juventude negra, contra o feminicídio das mulheres negras, contra o encarceramento abusivo, por melhores moradias, trabalho digno, saúde, respeito às religiões de matriz africana e educação de qualidade para todas/os, pois ainda é “perceptível que a vida da população negra no Brasil, quando comparada com a vida de pessoas brancas, parece ter um valor muito menor, pois continua exposta a uma série de violências e exclusões”. (Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA, 2017, p.36). Atuando, ou não, nas diversas organizações do Movimento Social Negro (MSN), as/os descendentes daqueles/as que resistiram de diferentes formas à escravização, ainda persistem na busca pelo reconhecimento e respeito quanto à participação das/os nossas/os antepassados/as africanos/as e de todo o conjunto da população negra para a construção do Brasil (e das suas riquezas) e na busca por uma sociedade equânime e efetivamente democrática, que respeite as especificidades históricas da população negra.

Neste sentido, a população negra também reconhece na educação escolar um espaço que poderia e pode contribuir neste reconhecimento e respeito através de práticas antirracistas que entendemos como práticas que visam alterações afirmativas no imaginário coletivo da população brasileira quanto à participação da população negra na construção desta sociedade, como também de enfrentamento e combate ao racismo no espaço escolar, “combatendo formas de hierarquização, discriminações e preconceitos presentes no currículo e nas práticas escolares [...]”. (Wellington Oliveira dos SANTOS, 2017, p.16). Além disso, ela compreende que é pelo ingresso e permanência na escola, como um direito social, que também se pode romper com o “ciclo vicioso” de exclusão da população negra nos espaços de mobilidade social como resultado da relação entre “desigualdades sociais/menos educação/mais desigualdades sociais”. Assim,

as instituições sociais responsáveis mais diretamente pelos processos de formação humana, na sociedade brasileira, são chamadas a se posicionar. O Movimento Negro tem insistentemente cobrado um posicionamento ético e responsável dessas instituições. A escola é uma delas. Entendida como direito social e como uma das instituições responsáveis pelos processos de formação humana o Movimento Negro cobra da escola que ela se efetive como espaço do direito à diversidade e à diferença (Nilma Lino GOMES, 2010, p.102)

As instituições se apresentam em uma estrutura material para atender necessidades humanas de caráter permanente. No entanto, como todo produto criado pela humanidade que passa por mudanças nos diferentes processos históricos, essas instituições também são transitórias pelo tempo histórico. (Dermeval SAVIANI, 2005, p. 28). Assim,

Para satisfazer necessidades humanas as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem. (SAVIANI, 2005, p. 28)

Ao entender que na sociedade brasileira as relações políticas, sociais e econômicas são estruturadas pelo racismo (Silvio ALMEIDA, 2019), compreendemos que para além das instituições, as práticas cotidianas nestas instituições também são perpassadas pelo racismo. Observa-se, nas práticas cotidianas no atendimento prestado pelo serviço público, formas de desatenção, exclusão e discriminação de pessoas pertencentes a grupos vulneráveis, (Roberto Rocha C. PIRES, 2017, p.7).

Assim, a instituição escola enquanto espaço múltiplo de relações, no qual interagem pessoas de diferentes pertencimentos (raça/etnia, gênero, religioso, diversidade sexual, orientação sexual, geracional entre outros) é também espaço onde os conflitos podem e devem acontecer já que neste espaço “aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.” (GOMES, 2002, p.40). E por ser um espaço múltiplo nas relações, é também um “território de luta” (Henry GIROUX, 1995). Entre estes conflitos alguns podem ser considerados como situações de práticas racistas, e destas situações, algumas provavelmente foram oficializadas dentro das instâncias hierárquicas da organização escolar (direção e equipe pedagógica) e tornaram-se, ou não, processos encaminhados para os órgãos oficiais, ou ainda em outros casos em que a própria vítima fizera a denúncia diretamente para as instâncias oficiais da SEED.

É neste sentido, que compreender a implementação da política educacional para ERER nesta pesquisa tem o objetivo de analisar não apenas os comportamentos racistas individuais, mas de compreender os mecanismos possíveis

de ação do racismo institucional atuando no funcionamento da instituição escolar, diante das diferentes relações das/os sujeitos/as que nela interagem.

O racismo na concepção individualista é entendido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade, uma irracionalidade a ser combatida no campo jurídico e, pode não ser admitido o “racismo”, mas apenas no “preconceito”, como uma forma de evidenciar uma natureza psicológica da prática em detrimento da sua natureza política. Nesta perspectiva as pessoas ou grupos que agem isoladamente é que são racistas e não as sociedades ou as instituições. Já o racismo na concepção institucional é entendido, como o resultado do funcionamento das instituições, que nos seus atendimentos dispensam tratamentos desiguais com base na raça das pessoas. (ALMEIDA, 2019, p.36-37).

Desta forma entendemos que as perguntas centrais para as nossas análises sejam: como se dá a atuação de enfrentamento ao racismo ocorrido em escolas e quais suas relações com a implementação da Política Educacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais?

Assim, são as práticas denunciadas como racistas que serão analisadas neste trabalho de pesquisa buscando compreender e analisar como se dá a atuação de enfrentamento e combate dessas práticas por meio da implementação da Política Educacional para a EREER no espaço escolar da rede de educação básica do Estado do Paraná. Espera-se que os resultados dessas análises contribuam na percepção sobre a implementação da política educacional para a EREER visualizando seus avanços e ou limites para dar conta da sua efetividade no espaço escolar e/ou que possa subsidiar na construção de possíveis outras estratégias a serem aplicadas para a sua efetivação.

Assim, este trabalho de tese estrutura-se em três capítulos:

No Capítulo 1, do qual estas primeiras reflexões fazem parte, apresentamos o caminho de construção e os percalços percorridos no desenvolvimento deste trabalho articulados às perspectivas teóricas que nos acompanham durante o nosso percurso quando priorizamos o conceito de racismo institucional e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que justificam a inserção desta pesquisa no contexto de estudos que se propõem a compreender a Educação das Relações Étnico-Raciais, como política educacional no Brasil.

No Capítulo 2, serão apresentadas as análises dos diálogos com gestores/as de instituições/entidades consideradas comprometidas com a EREER e que indicam as limitações para tornar realidade às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no contexto da política educacional do sistema de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná. Trazemos também as análises de dados sobre situações consideradas racistas e seus possíveis encaminhamentos nas respostas relatadas pelas direções das escolas da rede de educação básica do Estado do Paraná ao questionário, elaborado pelo Ministério Público do Paraná, “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”.

No Capítulo 3, as nossas reflexões recaem sobre falas de sujeitos/as que vivenciaram situações consideradas de práticas racistas no espaço escolar, as quais nos mostram as “artimanhas” criadas no espaço escolar, no qual as/os sujeitos/as negras/os têm diferentes significados atribuídos aos seus corpos, diante de situações consideradas racistas silenciadas pela autoridade da brancura.

E as Considerações Finais, que se propõem a apresentar as análises desta pesquisa que identificam a ação das múltiplas faces do racismo institucional como mecanismos utilizados como forma de mostrar/esconder as falhas do sistema de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná para a execução da EREER.

1.1 O CAMINHO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA¹⁰

Neste item apresentamos algumas das nossas indagações, limitações e percalços na trajetória de construção desta pesquisa *O racismo institucional no cotidiano das relações sociais do espaço escolar no estado do Paraná* que se propõe a contribuir com os estudos críticos das relações raciais no Brasil. Acreditamos que essas pistas indiquem que o caminho de construção do tema desta

¹⁰ Neste item 1.1 e sub títulos serão utilizados tanto a primeira pessoa do singular, como a primeira pessoa do plural, para diferenciar as experiências vivenciadas (atitudes, percepções, escolhas, sentidos) individuais da pesquisadora, daquelas vivenciadas com outras pessoas.

pesquisa é um caminho, também de experiências da pesquisadora, entrelaçado com o processo de aprendizado sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e de aprendizado do conceito e da ação do racismo institucional, no sistema de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná.

1.1.1 A construção do tema da pesquisa

Diante das reivindicações do MSN, no início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi promulgada a Lei nº 10.639/03, em 09 de janeiro de 2003, que para além de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 incluindo o artigo 26A com a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira e o artigo 79-B que incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, proporcionou a construção de um conjunto de dispositivos legais que propõem mudanças no convívio entre todas/os no ambiente escolar, como apontado nas DCNERER (2004a) uma “reeducação das relações”, ou melhor, dizendo uma reeducação para “[...] a educação das relações étnico-raciais [que] impõe aprendizagens entre brancos e negros, [indígenas, asiáticos/as, mestiços/as] trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. (BRASIL, 2004a, p. 14).

Neste contexto político, no Estado do Paraná a SEED criou, em 2009, Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência (NEREA)¹¹, vinculada ao Departamento da Diversidade (DEDI), para o qual fui convidada a trabalhar como técnica-pedagógica. Lá acreditei, aprendi e colaborei, com as equipes (compostas por uma maioria de pessoas auto e hetero reconhecidas como negras) responsáveis na elaboração das proposições e execuções de ações para a implementação da Política Educacional para a ERER e Educação Escolar Quilombola, no estado do Paraná.

Em uma estrutura, que se mostrava racista, machista, lgbtfóbica desde o espaço físico (sala pequena, poucos computadores e telefones, entre outras limitações) dispensado para as equipes responsáveis pela implementação da

¹¹ Em 2011, passou a denominar Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial(CERDE), e 2018 para Coordenação da da Educação das Relações Étnico-Raciais e Escolar Quilombola (CERERQ).

Política Educacional para a EREER e Educação Escolar Quilombola (e para as outras equipes do Departamento da Diversidade que discutiam e propunham ações para a implementação de Políticas Educacionais destinadas ao reconhecimento e respeito às populações também excluídas nesta sociedade desigual: LGBTI, Indígenas, Povos do Campo, pessoas não alfabetizadas), como nas limitações impostas pelo sistema racista que se mostravam muitas vezes nos silêncios, nas falas, nos olhares e nas práticas de outras coordenações e departamentos quando demonstravam que não queriam e dificultavam a efetivação das proposições quanto às políticas educacionais de EREER naquela instituição. Lá entendi, num primeiro momento, que os nossos comprometimentos individuais e/ou coletivos de enfrentamento ao racismo para a implementação da Política Educacional para a EREER disputavam muitas vezes com outros interesses, também individuais e coletivos.

[...] por mais importante que seja, a representatividade de minorias em empresas privadas, partidos políticos, instituições governamentais não é, nem de longe, o sinal de que o racismo e/ou sexismo estão sendo ou foram eliminados. Na melhor das hipóteses, significa que a luta antirracista e antissexista está produzindo resultados no plano concreto, e na pior, que a discriminação está tomando novas formas. (Silvio ALMEIDA, 2019, p.111)

Todos os dias, tínhamos que dar uma “aulinha” para diferentes pessoas na SEED, para que compreendessem que para a efetivação da EREER pressupõem-se diferentes aprendizados, olhares, falas e posturas diante das diversidades de pertencimentos, já que estávamos e estamos diante de outro projeto de sociedade (Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVA, 2015), no qual os saberes, que ainda pareciam muito estranhos naquele espaço, deveriam ser apreendidos e respeitados por todas/os.

Uma das características das instituições é se reformar para dar conta de seus conflitos internos e responder aos externos, a fim de preservar a sua existência e também as condições de dominação do grupo de poder. Por isso, não é incomum que instituições públicas e privadas passem a contar com a presença de representantes de minorias em seus quadros sempre que pressões sociais coloquem em questão a legitimidade do poder institucional. (ALMEIDA, 2019, p.111)

A proposta de implementação da Política Educacional para a EREER estava lá, mas em disputa com outros conhecimentos há mais tempo instituídos dentro da instituição SEED, que na sua organização se mostrava incomodada com a possível

mistura com outros saberes que se apresentavam como uma ameaça a alterar a ordem estabelecida naquela instituição.

Neste sentido, Almeida (2019) salienta a importância de compreendermos o racismo institucional, primeiro porque nos leva a entender que o racismo transcende a dimensão das ações individuais e segundo por salientar a importância do poder como base das relações raciais “não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional.” (ALMEIDA, 2019, p.46-47).

Assim, num segundo momento na SEED, entendi que “nada é tão ruim que não possa piorar”, por exemplo, nos processos de mudanças nas transições de governos¹² e o desejo de cada um em deixar a “sua marca” na gestão pública, mesmo que seja com a destruição das ações do governo anterior. Desta forma, para além das limitações já explicitadas acrescentaram-se outras. Nós tínhamos quase que diariamente tentar articular força com as poucas pessoas que se mostravam simpáticas com as nossas discussões, para a garantia, mesmo que temporária, do não esvaziamento das ações em processo para a implementação da Política Educacional para a EREER no Estado do Paraná. As disputas internas se mostravam como tentativas de nos enquadrar e afirmar que a Política Educacional para a EREER dependeria dos interesses políticos do novo governante e de seus/suas aliados/as, e que a nossa representatividade negra não tinha poder para garantir a continuidade das nossas ações para EREER.

Sob a perspectiva institucional, o racismo se manifesta para além das relações individuais, portanto deve ser compreendido no funcionamento das instituições, que atuam, mesmo que indiretamente, com uma dinâmica que confere “desvantagens e privilégios com base na raça.” (ALMEIDA, 2019, p.37-38). Para Almeida (2019), as instituições visam a garantir a estabilidade dos sistemas sociais, tendo capacidade de *absorver*, no sentido de *normalizar* os conflitos e antagonismos que são partes da vida social estabelecendo normas e padrões que orientam a ação das/os indivíduos/as, assim

¹² Nos referimos especificamente aos governos do Estado do Paraná no período: Roberto Requião de Mello e Silva : 1º governo de 2003-2006, 2º governo de 2007-2010; e de Carlos Alberto Richa, mas conhecido como Beto Richa: 1º governo 2011 – 2014, 2º governo de 2015-2018.

a) instituições, enquanto o somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento dos indivíduos, resultam dos conflitos e das lutas pelo monopólio do poder social; b) as instituições, como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição. (ALMEIDA, 2019, p.39)

Desta forma, numa sociedade racista como a brasileira,

a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2019, p.39-40)

Neste sentido, compreendi que a permanência na instituição SEED, na minha percepção, dependeria do grau de aceitação da possibilidade de uma (des) implementação da Política Educacional para a EREER numa outra perspectiva política, que visava atender a interesses de grupos hegemônicos que queriam deixar a “sua marca” no governo. Então, em junho de 2013, voltei ao espaço escolar como professora de sala de aula. Confesso que este retorno foi com muita alegria.

No retorno percebi algumas permanências e algumas mudanças entre o período que fiquei ausente e a volta ao espaço escolar (2009-2013). As relações sociais naquele espaço se mostravam diferentes de quando eu saí para ir trabalhar na SEED (e não poderia ser diferente). A escola aparentemente não era a mesma, as/os alunos/as, as/os professores/as, funcionários/as eram diferentes e, eu não era a mesma para a escola.

Quando eu saí da escola para ir para a SEED, em 2009, foi num momento de transição da nova direção da escola¹³, o que, naquele momento, aparentemente havia dividido politicamente a escola, entre professores/as e a direção, no meu retorno percebo que esta situação aparentemente parecia neutralizada.

As/os alunas/os também não eram “as/os mesmos/as” com seus outros comportamentos e outras linguagens, precisei de um tempo para me desvencilhar da imagem ainda familiarizada dos/as alunos/as do passado.

Não sei se por ter trabalhado na SEED com equipes majoritariamente de negros/as, me fez enxergar a escola mais embranquecida, o que foi afirmado por um

¹³ Em acordo com a maioria das/os professores/as da escola, nós montamos uma chapa de oposição para a disputa da direção, no entanto venceu a chapa da situação.

colega de trabalho que me indagou: “você percebeu como agora têm mais professoras brancas aqui?”.

Durante algumas conversas com colegas de trabalho eu deixei transparecer as decepções que senti na minha estadia na SEED (quando por vezes não dava o esperado valor às orientações oriundas dessa). Também, por um breve período de tempo percebi que algumas/alguns colegas me tratavam diferente, pelo fato de eu ter trabalhado na SEED, aparentemente me colocavam e/ou eu me colocava, numa posição diferente que a delas/deles. Talvez os dois.

Nas conversas na sala das/os professoras/es, as/os colegas comentavam informalmente sobre seus interessantes e projetos disciplinares, individuais, comprometidos com temas relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, se mostrando comprometidos/as com a temática. No entanto, outras práticas, permaneciam “as mesmas” como no passado: algumas piadas ou “brincadeiras” relacionadas à população negra continuavam latentes nas relações cotidianas. Ou seja, se por um lado eu percebia o avanço quanto a algumas práticas individuais comprometidas com uma EREER e ao enfrentamento às práticas consideradas racistas; por outro lado, tais práticas não atingiam todas/os nas relações sociais vivenciadas no cotidiano do espaço escolar.

Em virtude de já conhecerem o meu posicionamento de enfrentamento a práticas racistas nos espaço escolar, algumas vezes eu tomava conhecimento das “brincadeiras” e piadas nos bastidores, como me foi relatado por uma funcionária responsável pelos serviços gerais na escola:

“professora você fala, fala sobre racismo, mas você sabia que o professor [fulano] conta piadas na sala das/os professoras/es? Outro dia ele foi contar uma piada e disse ‘vamos ver se a professora [eu] não está por perto?’ e deu risada.” (Conversa de bastidores)

As minhas posições e questionamentos eram entendidas como questões pessoais, o que tornavam essas discussões insuportáveis, em alguns momentos, tanto para mim, como aparentemente para boa parte das/os colegas de trabalho “bem intencionadas/os”, mas que se silenciavam diante dos descasos, desrespeitos e desinteresses das/os demais. Conversas de bastidores, sim: “sabe como as coisas funcionam aqui, né?”, “você fica muito nervosa e sabe que não adianta?”, “gostei da sua fala, também acho errado rezar o pai nosso”, mas sempre nos bastidores, de

preferência longe das/os demais, e principalmente longe da direção e da equipe pedagógica.

Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos professores (as) negros (as). (GOMES, 2010, p.103)

No período do meu retorno ao espaço escolar, por exemplo, um dos questionamentos era relativo a não composição ainda da Equipe Multidisciplinar¹⁴, que é uma instância colegiada coordenada pela equipe pedagógica da escola e se propõe a fazer um trabalho articulado no diálogo com funcionários/as, alunos/as, comunidade e professores/as das diferentes disciplinas em consonância com as DCNERER e que serve como a ponte de ligação/aproximação entre as orientações elaboradas e propostas pela SEED e os estabelecimentos escolares. A sua forma de organização se propõe a trazer transformações das práticas entre as/os diferentes sujeitos/as no espaço escolar, contribuindo no processo de formação continuada das/os professores, no sentido de trazer conhecimentos teóricos para reflexões quanto à importância de valorização da história da população negra e indígena no Brasil, e quanto aos efeitos cruéis causados por práticas racistas, que são entendidas como “normais” ou “brincadeiras” em relação, especificamente neste caso, ao corpo negro. No entanto, a Equipe Multidisciplinar ainda não era uma realidade na escola.

Ao mesmo tempo em que alguns/algumas defendiam uma prática pedagógica antirracista, por outro práticas racistas permaneciam naturalizadas, alguns/algumas ainda se sentiam autorizadas/os a “brincar” de contar piadas sobre negros/as, afirmando com práticas racistas que o comprometimento com uma EREER e o

¹⁴ (...) instâncias (...) de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica, e (...) com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo (...) se constituem por meio da articulação das disciplinas da base nacional comum, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com vistas a tratar da História e Cultura da África, dos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas no Brasil, na perspectiva de contribuir para que o/a aluno/a negro/a e indígena mire-se positivamente, pela valorização da história de seu povo, da cultura, da contribuição para o país e para a humanidade.” (PARANÁ, 2010, não p.). Este assunto será aprofundado no CAPÍTULO 2.

enfrentamento ao racismo ia até certo ponto, porém não fazia parte de um projeto de mudanças para toda a escola. Numa demonstração concreta de que “do papel para a vida social, há uma grande distância a ser transposta, e o desencadeamento desse processo não significa sua efetiva adoção, tampouco seu completo enraizamento no chão das escolas [...]” (GOMES, 2012a, p.23). Sobre esta situação Gomes (1996), explica que

As dificuldades na abordagem da questão racial em nossas escolas revelam o peso do imaginário e dos valores racistas em nossa sociedade. Revela ainda lacunas lamentáveis em nossa formação profissional: o despreparo profissional para lidar, como educadores, com sujeitos sócio-culturais diversos. O racismo presente em nossas práticas escolares revela-nos o quanto temos ainda de avançar como profissionais-educadores/as. (GOMES, 1996, p.81)

Não era e não é a minha intenção neste trabalho culpabilizar as/os professoras/es, categoria que respeito, confio e da qual faço parte, quanto a total responsabilidade de implementação, ou não, da Política Educacional para a EREER no espaço escolar. Mesmo porque, sei que são muitas as responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem das/os nossas/os alunas/os e poucas as ações de reconhecimento, respeito e valorização do magistério. No entanto, naquele momento as minhas inquietações eram relativas ao aparente “despreparo e o desinteresse da escola em lidar com a questão” (Eliane dos Santos CAVALLEIRO, 2005, p.54) e não seguir as orientações elaboradas e propostas pelas equipes da política educacional de EREER do Estado do Paraná. Na minha percepção, era que no coletivo (alunas/os, famílias, professores/as, funcionários/as, direção, equipe pedagógica) aquelas ações pensadas, propostas e executadas pelas equipes da política educacional para a EREER do Estado do Paraná, aparentemente perdiam-se no vácuo¹⁵. Perdiam-se no vácuo na estrutura da SEED no complexo sistema racista que se mostrava muitas vezes contrário à efetivação das proposições quanto às políticas de EREER, e também no espaço escolar aonde essas não chegavam de forma a trazer reflexões e mudanças de posturas tanto nas práticas individuais como no conjunto do espaço escolar possibilitando-o a se tornar um ambiente mais

¹⁵ De acordo com o dicionário Houaiss (2011) o conceito de vácuo é “(espaço) sem qualquer matéria; vazio”, que no meu entender era o espaço(vazio) existente neste (não) diálogo entre as orientações elaboradas pela equipe responsável pela política educacional para a EREER na SEED e inação diante das experiências consideradas por mim como racistas no espaço escolar.

respeitoso quanto aos diferentes pertencimentos lá existentes, que interagem/interagem diariamente.

Sobre esta dificuldade da escola em efetivar a implementação de uma ERER, GOMES (2012a) nos diz que

A efetivação e a implementação de leis no campo educacional dependem em grande medida de um conjunto de condições que lhes permitam a realização plena. Nesse cenário, a escola tem sido considerada historicamente um espaço de repercussão e reprodução do racismo. Como mostra sua história e revelam as dinâmicas sociais produzidas nesse locus, trata-se de uma instituição que dificilmente consegue lidar com identidades forjadas num contexto de diversidade, reconhecendo-as e tratando-as de forma igualitária e digna, e com saberes e patrimônios culturais produzidos pelos grupos étnico-raciais do País. (P.24)

Assim, para interpretar essas “dinâmicas sociais” (GOMES, 2012a) racistas, nas relações cotidianas da instituição escolar, que se apresentam como mecanismos impeditivos para a efetivação da ERER no espaço escolar da rede de educação básica do estado do Paraná é que se destaca nesta pesquisa a pertinência da compreensão do significado e dos mecanismos de ação do racismo institucional.

De acordo com Arivaldo S. de SOUZA (2011); Laura Célia LÓPEZ (2012); Silvio Luiz ALMEIDA (2019), o conceito racismo institucional foi utilizado, pela primeira vez, em 1967 na obra *Black Power: Politics of Liberation in América*¹⁶ (*O Poder Negro*), de autoria de Charles V. Hamilton e Stokely Carmichael (depois adotou o nome de Kwame Ture), quando os autores denunciaram, com base na sociedade estadunidense, as desigualdades sociais e as atrocidades às quais estavam submetidas a população negra. Os autores propõem uma dissociação entre a concepção de racismo individualista e concepção do racismo institucional (ALMEIDA, 2019). Num contexto de lutas pelos direitos civis e implementação de políticas de ações afirmativas, os autores compreendem o racismo como um projeto político de subordinar e manter o controle sobre um grupo racial, no caso a população negra, e que o racismo poderia e pode se manifestar das formas direta/individual ou dissimulada/institucional. (ALMEIDA, 2019; LÓPEZ, 2012). A interpretação de Laura Célia LÓPEZ (2012) sobre o trabalho dos autores, nos ajuda

¹⁶ HAMILTON, Charles and TURE, Kwame. *Black Power – the politics of liberation in America*. New York: Vintage Books, 1992.

a compreender a diferença de ação e consequências entre as duas práticas do racismo:

O racismo apresenta-se, ao mesmo tempo, aberto e encoberto, em duas formas estreitamente relacionadas entre si. Quanto à forma individual, o racismo manifesta-se em atos de violência de indivíduos brancos que causam mortes, danos, feridas, destruição de propriedade, insultos contra indivíduos negros. Já com a forma de racismo institucional, aparece menos identificável em relação aos indivíduos específicos que cometem esses atos, mas não por isso menos destrutivo de vidas humanas. Origina-se no funcionamento das forças consagradas da sociedade, e recebe condenação pública muito menor do que a primeira forma. Dá-se por meio da reprodução de políticas institucionalmente racistas, sendo muito difícil de se culpar certos indivíduos como responsáveis. Porém, são os próprios indivíduos que reproduzem essas políticas. Inclusive, as estruturas de poder branco absorvem, em muitos casos, indivíduos negros nos mecanismos de reprodução do racismo. (LÓPEZ, 2012, p. 127)

Como forma de exemplificar os mecanismos de ação do racismo institucional no Brasil, López (2012) aponta as dificuldades das instituições públicas da área de saúde no processo de implementação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra¹⁷, diante da obrigatoriedade da ampla coleta de dados de raça/cor, por conta das especificidades de algumas doenças que acometem principalmente pessoas negras, o que comprometeu a efetiva implementação da política. (LÓPEZ, 2012, p. 126).

O destaque dado ao exemplo na área da saúde é porque de acordo com o entendimento de GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra (2013)¹⁸ e por Igor Ferraz da FONSECA (2015) foi com o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), implementado no Brasil em 2005, com foco na saúde, que o conceito racismo institucional foi reconhecido pelo Estado brasileiro, e definido como

¹⁷ A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra define os princípios, a marca, os objetivos, as diretrizes, as estratégias e as responsabilidades de gestão voltados para a melhoria das condições de saúde desse segmento da população. Inclui ações de cuidado, atenção, promoção à saúde e prevenção de doenças, bem como de gestão participativa, participação popular e controle social, produção de conhecimento, formação e educação permanente para trabalhadores de saúde, visando à promoção da equidade em saúde da população negra. (BRASIL, 2013, p.7)

¹⁸ Na publicação virtual do Guia de Enfrentamento ao Racismo Institucional, não consta data, assim utilizamos a data de lançamento do referido material: “O evento acontece nesta quinta-feira, dia 9 de maio de 2013, em Brasília, na sede da Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (Setor de Embaixadas Norte – Lote 19, Brasília/DF) das 9h as 10h00. Disponível: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/racismo/pautas-racismo/aviso-de-pauta-racismo-institucional-e-desigualdade-de-genero/> - Acesso em: 05 de fev de 2020

[...] o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (CRI, 2006, p.22, apud GELEDÉS, 2013, p.11; apud LÓPEZ, 2012, p.128)

Esse conceito de racismo institucional utilizado no PCRI, de acordo com Santos (2011), López (2012) e Fonseca (2015), deriva da noção construída na Inglaterra em 1999. Explicam as/os autores/as que as discussões em torno da compreensão do racismo institucional elaboradas nos Estados Unidos, influenciaram as lutas da população negra na Inglaterra, na década de 1980, nas proposições de políticas públicas, como também, influenciaram o debate público de instituições de combate ao racismo no Reino Unido, na década de 1990. No entanto, foi o assassinato, em 1993, do jovem negro Stephen Lawrence – assassinado por um grupo racista branco na Inglaterra - um dos assassinatos não resolvidos mais famosos da história britânica, é que fomentou na sociedade inglesa um debate intenso sobre racismo, não só na comunidade negra, como também numa instituição pública, o Serviço de Polícia Metropolitana (*Metropolitan Police Service* - MPS). Em 1999, num relatório emitido por uma comissão chefiada por *Sir William Macpherson* um nobre britânico, foi declarado que por razão de negligência policial da sentença judicial que não condenou ninguém pelo assassinato, a polícia havia praticado racismo institucional. Naquele momento, foi entendido como:

O fracasso coletivo de uma organização em fornecer um serviço profissional e adequado às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Podendo ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos, resultantes de discriminação não intencional, ignorância, falta de atenção ou de estereótipos racistas, que colocam minorias étnicas em desvantagem (Dennis, Erdos e Al-Shahi¹⁹, 2000, p. 13, apud, SOUZA, 2011, p.82).

Essa noção de racismo institucional, que de acordo com López (2012) e Souza (2011) tem sido utilizado amplamente tanto pelo MSN como por teóricos/as das relações raciais no Brasil e foi fundamental para o “amadurecimento teórico-

¹⁹ DENNIS, Norman; ERDOS, George; AL-SHAHI, Ahmed. *Racist Murder and Pressure Group Politics*, London: The Institute for the Study of Civil Society, 2000.

político do enfrentamento do racismo” (SOUZA, 2011, p. 79), como também, precisamos compreender que “se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar.” (ALMEIDA, 2019, p.47).

Assim, a esta noção de racismo institucional utilizado no Brasil e que foi elaborado tendo como base o entendimento do relatório de *Macpherson* outras questões têm sido colocadas, que surgem, no entendimento desta pesquisa, no sentido de dar completude ao entendimento da abrangência do racismo como estruturante das relações no Brasil.

Para Souza (2011) a noção de racismo institucional com base na noção emprestada pelo relatório de Macpherson, não leva em consideração a dimensão sistêmica num sistema racista, onde as instituições seriam “aparatos criados por um sistema racista incapaz de oferecer tratamento adequado a pessoas negras.” (SOUZA, 2011, p. 82), pois compreende que a raiz do problema é anterior a atuação das instituições (naquele caso, da instituição polícia), uma vez que essas pressupõem em suas ações a legitimidade de um sistema racista.

O questionamento e a reforma das instituições podem nos servir para desestabilizar o sistema dentro de uma perspectiva não radical e dentro da legalidade. Contudo, cabe ressaltar que o curto circuito provocado pela mudança institucional não gera uma incapacidade do sistema de criar instituições racistas capazes de neutralizar avanços ou de impedir o questionamento de velhas estruturas em seu estado antigo ou vendidas como novas. (SOUZA, 2011, p.83)

Assim, as instituições são racistas porque são produzidas por um sistema racista que as produzem de forma que elas mantenham os valores racistas produzidas por elas. (SOUZA, 2011, p.84). Nesta mesma linha de raciocínio Almeida (2019) afirma que se as instituições reproduzem as condições para a manutenção da ordem social, e se consideramos o racismo institucional, significa que essas instituições impõem regras e padrões racistas vinculadas à ordem social que visam resguardar, sendo o racismo inerente desta ordem social. Portanto, conforme o autor “[o] racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica” (SOUZA, 2011, p.50), desta forma para compreendermos o racismo na concepção institucional, precisamos compreendê-lo como um processo histórico e

político, que cria as condições que permitem a discriminação sistemática de grupos identificados racialmente nas sociedades estruturalmente racistas.

Para Almeida (2019) compreender o processo político do racismo significa compreender que se fosse contrário, o poder político não permitiria a discriminação sistêmica de grupos sociais inteiros (ALMEIDA, 2019, p.52-53). E quanto ao processo histórico, o autor salienta, que apesar da determinação formal das sociedades, quanto a aspectos como a economia, o Estado e o direito, cada sociedade apresentará suas singularidades ao econômico, ao político e ao jurídico, que serão observadas quando analisarmos as suas experiências históricas. Este processo se aplica ao racismo, pois que “as características biológicas ou culturais só são significantes de raça ou gênero em determinadas circunstâncias históricas, portanto políticas e econômicas.” (ALMEIDA, 2019, p.55-56). Assim, destaca - se a importância de entendermos o papel das classificações raciais nas definições das hierarquias sociais nos diferentes processos de formação nacional dos Estados contemporâneos.

Essas reflexões das/os teóricas/os que se debruçam na tarefa de decifrar a complexa teia das relações raciais no Brasil acerca do racismo institucional, contribuirão para as nossas análises durante o desenvolvimento desta pesquisa como articuladoras no processo de compreensão dos sentidos impressos nas falas das/os sujeitos/as que vivenciaram situações consideradas racistas no interior do espaço escolar da rede de educação básica do Estado do Paraná. No entendimento de um possível diálogo entre as orientações da SEED para a implementação da política educacional para uma EREER e as práticas do espaço escolar. Ou seja, acreditamos que o conteúdo das suas reflexões, articulado às experiências das/os sujeitos/as da pesquisa possam nos apontar outras explicações para o preenchimento do aparente “vácuo”, na percepção de “uma de dentro”²⁰, entre as práticas no espaço escolar e a política educacional para a EREER.

²⁰ Assim a pesquisadora foi identificada pelas pesquisadoras da banca de qualificação. Pois é mulher negra, ativista do Movimento Social Negro, professora da rede de educação básica e já participou da gestão da política educacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Secretaria da Educação do Estado do Paraná.

1.1.2 A primeira intenção de pesquisa e a mudança de rota

A nossa²¹ primeira intenção (alguns percalços, que serão explicados no percorrer da escrita, fizeram com que a nossa rota fosse um pouco alterada) era analisar a forma de execução da política educacional para a EREER no interior das escolas da rede de educação básica do Estado do Paraná, por meio da análise de casos de denúncias consideradas de racismo que aconteceram no interior das escolas estaduais do Paraná e que foram oficializadas através de processos administrativos junto aos órgãos competentes da SEED, no período entre os anos de 2003 a 2013, período entendido da década da promulgação da Lei. Nº 10.639/03.

Antes, porém de relatarmos os percalços e as alternativas encontradas durante o desenvolvimento desta pesquisa, entendemos que se torna necessário uma explicação quanto ao que compreendemos por analisar a forma de execução da política educacional para a EREER no interior das escolas da rede de educação básica do Estado do Paraná, para que possamos continuar. Assim, utilizamos o mesmo sentido dado por Vanderlei SIRAQUE (2009) ao conceito controle social, que entendemos como o que se aproxima do sentido dado ao objetivo de “analisar” desta pesquisa.

Para Siraque (2009), a noção de controle social requer a princípio um acordo entre os/as interlocutores/as, quanto ao sentido dado ao termo, o que ele chama de “acordo semântico”²². Existem diversas concepções da palavra controle quando verificadas as literaturas das ciências jurídicas e das ciências sociais e diferenciar neste momento as diferentes concepções nos impõem limitações diante do foco da nossa pesquisa. No entanto, o sentido dado pelas ciências sociais ao termo controle social na interpretação do autor, a nosso ver torna necessária uma breve explicação, para evitar o possível entendimento de serem contraditórias as interpretações das nossas análises diante das/os nossas/os leitores. Assim, de acordo com Siraque (2009), as ciências sociais utilizam o termo controle social

²¹ Sob orientação do professor Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, este trabalho passa a fazer parte de um projeto coletivo do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, que “tem como objetos de estudo os processos educacionais relacionados com os campos de interrogação epistemológica da diferença, diversidade e desigualdade social.” (Disponível: <http://www.prrpg.ufpr.br/site/ppge/linhas-de-pesquisa/> - Acesso: 13 de junho de 2019.

²² Ver mais sobre as concepções do termo controle em SIRAQUE, 2019.

no sentido de a sociedade estar, de alguma maneira, sendo controlada ou submetida a determinado Poder, ou a maioria dos seres humanos dominada pela minoria, numa relação de explorados e exploradores ou de dominados e dominadores. Esse domínio é decorrente da força religiosa, cultural, econômica, capacidade de organização, de formação e de informação de certos indivíduos ou grupos em relação a outros indivíduo ou grupos. (p.78)

Definimos para a tese que o nosso “pacto semântico” será de que para nós assim como para o autor, o sentido dado à noção de controle social será no sentido contrário ao de dominação, ou seja, será “no sentido do povo, dos cidadãos controlando, fiscalizando, as atividades do Estado [...] como direito à prestação de contas da *res publica*.” (SIRAQUE, 2009, p.78, grifo do autor).

É neste sentido, que a nossa pesquisa se propõe a analisar a forma de execução da política educacional para a EREER, buscando compreender como se dá, ou não a implementação da EREER no espaço escolar e como se dá, ou não o enfrentamento às práticas racistas nos espaço escolar. Assim, fomos buscar os caminhos possíveis para identificarmos as possíveis denúncias consideradas de racismo que aconteceram no interior das escolas estaduais do Paraná e que foram ou não oficializadas junto aos órgãos competentes da SEED, cientes que “[o] direito de obter informação junto aos órgãos públicos é um dos instrumentos jurídicos mais importantes colocados à disposição da cidadania para que esta possa proceder ao controle social da atividade administrativa do Estado.” (SIRAQUE, 2009, p. 210).

Então, em 30 de novembro de 2016²³ protocolamos à Ouvidoria da SEED (ANEXO 1) uma solicitação de informações referente ao período de 2003 a 2015²⁴, quanto a: i) quantidade de processos por ano de denúncias cujo conflito tenha relação com as seguintes categorias²⁵: racismo, discriminação racial, preconceito racial, discriminação, preconceito, *bullying* ou temas correlacionados; bem como

²³ Aqui consideramos a data do ofício e que foi entregue no protocolo da SEED, no entanto a data que consta no protocolado nº 14.366.863 (ANEXO 1) e 02/12/2017.

²⁴ O período solicitado foi ampliado até 2015, pois entendíamos que talvez os processos administrativos, que supostamente nos fossem fornecidos, poderiam ter sido registrados em períodos diferentes ao período escolhido para a pesquisa. Ou seja, como a Lei 10639/2003...talvez o estado do Paraná ainda não tivesse iniciado um processo de registro de casos de denúncias de situações entendidas como de racismo, discriminação racial, entre outras. O que talvez tornasse necessário a alteração do período proposto para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

²⁵ Optamos por apresentar diferentes categorias, por entender, diante da nossa experiência, que no cotidiano escolar as pessoas se utilizam de diferentes categorias para explicitar diferentes situações. Por exemplo, alguns/algumas pessoas podem utilizar o conceito racismo para identificar determinada situação e que outras poderiam utilizar o conceito bullying, e assim por diante.

solicitamos que as informações pudessem ser enviadas devidamente separadas por categorias e que também informassem quais entre esses processos: “não foram respondidos”, “foram arquivados”, “respondidos e finalizados”, “recebeu algum tipo de punição e/ou processo administrativo”; ii) e autorização para acesso aos referidos processos.

Durante o período de espera da resposta da SEED, entre a data em que foi protocolada a solicitação e o recebimento da resposta oficial da Ouvidoria da SEED, realizamos algumas ligações na tentativa de acelerar a resposta²⁶. Ao ligar para a Controladoria Geral do Estado – CGE, soubemos de antemão (antes que a resposta oficial fosse enviada para a Ouvidoria da SEED para que então pudesse ser encaminhada para a pesquisadora), por uma das pessoas responsáveis pela CGE, que não poderíamos acessar as informações solicitadas, disse-nos também “que entendia a importância da pesquisa”, “que era uma pessoa comprometida com a EREER” e “que conhecia e era amigo de ativistas do Movimento Negro”, mas que enfim, o Estado do Paraná não forneceria as informações. Essa resposta como no dito popular foi um “balde de água fria”, “(...) gerou bastante frustração e indignação frente às estratégias adotadas por setores públicos que deveriam convergir com os interesses públicos de isonomia e transparência”. (Débora Cristina de ARAÚJO, 2015, p.35). E como já sabíamos, não foi surpresa quando no dia 26 de junho de 2017, a SEED enviou através da sua Ouvidoria, por email (APÊNDICE 1), a resposta da CGE (ANEXO 1), com os argumentos do porquê da negativa à nossa solicitação.

Esses argumentos apontam a sua fundamentação com base no Decreto nº 10.285/2014²⁷, que “dispõe sobre os procedimentos do Poder Executivo, que garantem o acesso à informação, nos termos da legislação vigente” (PARANÁ, 2014a). Compreendemos que tais argumentações são uma demonstração de que o Estado do Paraná tem limitações para identificar as diferentes formas de práticas de violências, discriminações que podem ser vivenciadas pelos diversos/as sujeitos/as nas suas relações sociais cotidianas, nos diferentes espaços da estrutura organizacional do Estado do Paraná, e entre esses, nos espaços escolares.

²⁶ Durante o período entre 30/11/2016 e 26/07/2017 a pesquisadora acompanhou o caminho do protocolo e fez algumas ligações na tentativa de acelerar a resposta.

²⁷ Decreto nº 10.285/2014 – Dispõe sobre os procedimentos do Poder Executivo, que garante o acesso à informação, nos termos da legislação vigente. Disponível: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=114209> – Acesso: 02 de fevereiro de 2020.

Transcrevemos algumas dessas argumentações contidas no documento original que nos foi enviado, em forma de citação direta, pois compreendemos que se torna mais compreensível o entendimento, e faremos em seguida as nossas observações, quando necessário. Assim segue:

Em respeito ao preceito constitucional do sigilo, o próprio art. 42 da LAI prevê expressamente que o tratamento da informação pessoal será feito de forma transparente e com respeito às liberdades e garantias individuais, à intimidade, vida privada, honra e imagem da pessoa. Estabelece, ainda, que é dever da administração pública resguardar documentos que contenham informações pessoais, tais como estes ora solicitados, restringindo o acesso apenas às autoridades ou agentes públicos legalmente autorizados e às pessoas a quem se referirem tais documentos, independentemente de classificação de sigilo e pelo prazo máximo de 100 (cem) anos, a contar da data de sua produção. Em razão deste sigilo, que a Administração Pública tem o dever legal de observar, **não há como atender presente solicitação.** (PARANÁ, 2017a, grifos nossos)

Nesse processo de escrita, quando pudemos rever estas justificativas quanto a negativa à nossa solicitação, pudemos perceber que há diferença entre nós e a CGE quanto à interpretação da legislação do Estado do Paraná que garante o acesso à informação. A diferença é quanto “aos dados das/os requerentes serem constitucionalmente protegidos por sigilo, pelo prazo de cem anos”, o que realmente está previsto na referida Lei em seu Artigo nº 42, parágrafo 1º, inciso I, porém também de acordo com a referida Lei, no inciso II poderíamos ter “a autorização de divulgação ou acesso por terceiro mediante previsão legal ou consentimento expresso da pessoa a que se referir” (PARANÁ, 2014a) tal informação. E mais, ainda no mesmo artigo, em seu parágrafo 3º inciso II, na nossa interpretação, ele abre mais o leque de possibilidade de acesso as informação quando, diz que “o consentimento previsto no inciso II do § 1º não será exigido quando a informação for necessária [...] à realização de estatística e pesquisa científica de interesse público ou geral, prevista em lei, vedada a identificação da pessoa a que a informação se referir” (PARANÁ, 2014a). Isto estava explícito na solicitação que enviamos à SEED, quando indicamos que o nosso interesse nas informações era para desenvolvimento de uma pesquisa para doutoramento, na UFPR, no PPGE. Não encontramos na referida Lei, em seu Artigo 5º que se refere às definições utilizadas, qual o conceito utilizado pela mesma para pesquisa científica, ficando a dúvida se compreenderam a nossa pesquisa como científica ou não. Com esta interpretação, compreendemos que o caminhar da pesquisa poderia ter sido diferente.

em relação ao mérito da sua solicitação, o nosso sistema atual (Sistema Integrado para Gestão de Ouvidorias – SIGO) não permite esta análise, sendo que seria necessária a análise individual de cada um dos 347.708 atendimentos, para se ter uma resposta que atendesse a sua necessidade. Mesmo no desenvolvimento da nova versão do sistema, com previsão de implantação na segunda quinzena de julho deste ano, onde será permitida a extração de mais dados estatístico em referência ao que se consegue hoje. (PARANÁ, 2014a)

De acordo com CGE (2017a, p.8), no período de 2003 até 2010, o Estado do Paraná disponibilizava as cidadãs e aos cidadãos o acesso à Coordenação de Ouvidoria Geral via o Sistema Ouv, e partir de 2011 o acesso passou a se dar pelo Sistema Integrado para Gestão de Ouvidorias (SIGO) (PARANÁ, 2014a). Até a data de elaboração da resposta de retorno à nossa solicitação, o SIGO tinha registrado 347.708 atendimentos²⁸. O que nos chama a atenção é que o número informado pela CGE corresponde a todos os acessos realizados no período de 2011 a 2017 e que esses “acessos são analisados e atribuídos para a área competente dentro do poder executivo estadual, através da rede de Ouvidores, presentes em todos os órgãos estaduais” (PARANÁ, 2017a, p. 8), o que nos leva a entender que a CGE não tinha, ou se omitiu, ao não descrever os atendimentos direcionados à SEED. Assim, esses números se tornaram os limitadores que fundamentaram outras justificativas para o não atendimento da nossa solicitação.

Desta forma, além da criação de um programa para suprimir o cadastro inicial, surge uma nova demanda, com o acesso em mãos, teria que se analisar acesso por acesso ressaltando que são mais de 347.708 para que se oculte os dados inseridos no corpo do texto. Por si só, esta situação inviabiliza a presente solicitação, visto que retira servidores da prestação do serviço público coletivo, para o atendimento de uma solicitação exclusiva, diante de um interesse particular, que neste caso, não se justifica. (PARANÁ, 2017a)

Por mais que a solicitação enviada à ouvidoria da SEED tenha sido em nome da pesquisadora, o que poderia ser de alguma forma interpretada como interesse particular, esta justificativa explícita a incompreensão da CGE, quanto à importância da nossa solicitação quando salientamos que a nossa intenção com os resultados

²⁸ Acessos informados na resposta: 11.990 acessos em 2011; 40.873 em 2012; 51.968 em 2013; 55.019 em 2014; 60.469 em 2015; 92.598 em 2016; e 35.050 em 2017. Nos nossos cálculos em total de 347.967 acessos, uma diferença de 259 acessos a mais do que o informado na resposta da CGE.

era/é contribuir para melhorar as ações da SEED na efetividade das resoluções dos conflitos e na busca de melhor implementação de ações tendo em vista a Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial, o combate ao racismo e para valorização dos direitos humanos. Esta incompreensão será reforçada na próxima justificativa

Desta feita, observando-se o volume de pedidos apresentados. A criação de novo programa tendo que montar um PDF de cada atendimento, suprimindo as informações sigilosas, organizá-las em planilha, separar os atendimentos conforme, tudo isso colocando servidores estaduais para atender unicamente a demanda, deixando de realizar suas atividades diárias às quais estão submetidos no atendimento dos interesses públicos, o atendimento à demanda torna-se impossível. Isto posto, pela impossibilidade, opinamos por não atender o pedido. (PARANÁ, 2017a).

Este último item, são o penúltimo e último parágrafos da resposta da CGE (e, por conseguinte é a resposta da SEED), que reforçam a nossa ideia de que não compreenderam, ou se omitiram diante do objetivo da nossa pesquisa. Ao dar esta resposta, a CGE não sinalizou em momento algum o entendimento oficial, mesmo diante das limitações operacionais que impossibilitaram o atendimento à nossa solicitação, que pelo menos conhecia a importância da EREER no espaço escolar, não sinalizou que compreendia a importância de enfrentamento e de combate à discriminação e ao racismo no espaço escolar; não sinalizou que compreendia a importância da valorização dos direitos humanos no espaço escolar.

A resposta oficial foi na contra mão da fala informal da CGE, que já apontamos anteriormente, que nos disse “que entendia a importância da pesquisa”, “que era uma pessoa comprometida com a EREER” e “que conhecia e era amigo de ativistas do Movimento Negro”. Nenhuma dessas dimensões foi mencionada oficialmente pela CGE, no sentido de demonstrar a intenção do Estado do Paraná em rever estas limitações, que impossibilitaram o atendimento à nossa solicitação.

Tais justificativas sugerem que, ainda, não se efetivaram políticas públicas de Estado na busca por uma sociedade mais equânime, quando se trata de combater as desigualdades étnico-raciais, de identidade de gênero, diversidade sexual, entre outras diferenças, pois compreendemos que para tanto precisaria saber o que combater. Assim necessariamente o Estado precisaria produzir dados para identificar os conflitos, para categorizar esses conflitos, para que então, possa propor e efetivar políticas públicas de enfrentamento às desigualdades. E

especificamente no caso do tema desta pesquisa mostrou-se frágil no reconhecimento da importância da EREER, portanto é frágil quanto a identificar, enfrentar e combater as possíveis denúncias de práticas consideradas racistas nos espaços das escolas da rede de educação básica, e outras instituições públicas do Estado do Paraná.

Mesmo diante desta resposta frustrante quanto às limitações apresentadas pela CGE que nos impossibilitaram consultar os processos administrativos que pudessem apresentar denúncias de práticas consideradas racistas no espaço escolar, conversamos informalmente por telefone (no dia 02 de agosto de 2017) com a gestora da Ouvidoria da SEED, na tentativa de conseguir algumas orientações sobre outros possíveis caminhos para se conseguir informações sobre denúncias de práticas entendidas como racismo no espaço escolar. A gestora respondeu que tinha apenas alguns números do BI - *Business Intelligence*²⁹, únicos possíveis de divulgação, e que talvez esses dados pudessem nos ajudar. Assim, sugeriu que enviássemos um email solicitando os dados disponíveis, o que foi feito no mesmo dia (APÊNDICE 2), e no dia 16 de agosto de 2017 recebemos por email as informações constantes no BI, que nos apresentaram números, ou seja, a quantidade³⁰ de atendimentos, entre 2011 e 2017, de denúncias categorizadas como: conduta do professor; conduta da direção; conduta do pedagogo; assédio moral; agressão física; agressão verbal; conduta do aluno; *bullying*; drogas na escola; assédio sexual; falta de segurança, violência na escola; e bebida alcoólica na escola (TABELA 1).

Também nos foi informado pela Ouvidoria da SEED (APÊNDICE 3) que as denúncias categorizadas como assédio moral e como assédio sexual, fizeram parte da catalogação do referido sistema no período de 2013 a 2016, atualmente entram em condutas. Os motivos para esta mudança será explicado no capítulo 2, através da fala da gestora da Ouvidoria da SEED.

²⁹ Sistema de informação adotado pela SEED em 2015, “o *Business Intelligence (BI)* faz o processo de coleta, organização, análise, compartilhamento e monitoramento de informações que darão suporte à gestão de políticas públicas e à administração em geral”. Mais informações disponíveis no endereço: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=5928>. Acesso em 26 nov. 2017.

³⁰ Conforme será apresentado no Capítulo 2, no subitem 2.1.2, durante a entrevista com a gestão da Ouvidoria da SEED, nos foram apresentados outros números, apontando que esses indicados no BI são parciais.

TABELA 1 – DADOS RETIRADOS DO *BUSSINES INTELLIGENCE* – BI
DA OUVIDORIA DA SEED – 2011 a 2017

Assunto	Quantidade de acessos	Assunto	Quantidade de acessos
Conduta do professor	4.522	<i>Bullying</i>	257
Conduta da direção	4.278	Drogas na escola	205
Conduta do pedagogo	1.777	Assédio sexual	183
Assédio moral	635	Falta de segurança	175
Agressão física	626	Violência na escola	
Agressão verbal	580	Bebida alcoólica na escola	83
Conduta do aluno	555		

Fonte: Adaptada de PARANÁ (2017b).

Salientamos que os dados nos mostram que são as/os professores/as (4.522), direção (4.278) e pedagogos/as (1.777), sujeitas/os reconhecidos/as como autoridades no espaço escolar, as/os envolvidos/as no maior número das denúncias recebidas pela Ouvidoria da SEED no período de 2011 a 2017.

As denúncias relativas à “agressão física”, “drogas na escola”, “bebida alcoólica na escola”, “falta de segurança”, nos possibilitam imaginarmos um motivo, talvez, próximo da situação que levou as/os sujeitos/as a denunciarem na ouvidoria da SEED, mesmo assim, ficaríamos sem respostas se buscássemos outras informações, por exemplo, qual a identidade de gênero e de raça/cor das pessoas que são identificadas como drogadícias e/ou usam bebidas alcoólicas na escola? Quanto à falta de segurança, alunos/as, professores/as, funcionários/as, familiares já foram ameaçadas/os e /ou assaltadas/os na escola ou no entorno da escola? Quem as/os agredidos/as fisicamente e quem são as/os agressores/as?

As demais categorias utilizadas no BI, para identificação das denúncias, como “conduta”, “agressão verbal”, “assédio moral”, “assédio sexual”, “violência na escola” e “*bullying*”, também nos trouxeram algumas inquietações quanto aos seus sentidos e significados³¹: quem são as vítimas? “assédio sexual” pode ser

³¹ De acordo com o dicionário Houaiss Conciso, o significado de: **conduta**: procedimento; agressão: 1. ataque a integridade física ou moral de alguém 2. ato de hostilidade, de provocação 3. ofensa ou insulto com palavras; **assédio**: 1. estabelecimento de um cerco com a finalidade de exercer o domínio 2. fig. insistência impertinente, perseguição constante, em relação a alguém . **assédio sexual**: 1. abordagem com intenções sexuais, 2. pressão de um/a superior para obter favores sexuais de subalterno/a; **bullying**: comportamento insistente de quem procura intimidar, por meio de violência física ou psicológica, alguém que é incapaz de se defender, geralmente em ambiente escolar. [Etim. Ing. *bullying*, do verbo *to bully* ‘intimidar’]

considerado como “violência na escola”? uma prática racista ou lgbtfóbica³² pode ser entendida como “conduta” ou “*bullying*”?

São categorias que expressam significado e sentido de violência contra alguém, mesmo assim podem mascarar outros sentidos e significados como o racismo, a lgbtfobia, entre outras, diante da interseccionalidade dessas violências com os diferentes pertencimentos das/os sujeitos/as (raça/etnia, identidade de gênero, religiosidade, orientação sexual).

É comum no espaço escolar (e também em outros espaços) o uso do termo *bullying* em referência a diferentes práticas de violência, “sejam elas verbais ou físicas, mas que são extremamente intencionais, repetitivas, pejorativas.” (Francisca J. F. NOGUEIRA; Tatiana C. R. NERI e Kyara M. de A. VIEIRA, 2017, p. 482). No entanto, quando as características fenotípicas das/os alunos/as negros/as são consideradas como motivos para que se tornem alvos de práticas violentas no espaço escolar, essas devem ser consideradas como racismo e não mascaradas e descontextualizadas no grande balaio do “*bullying*”.

Desta forma, essas informações se mostram incompletas para atender o objetivo de análise da nossa pesquisa. Caso tivéssemos acesso aos processos administrativos referentes a essas denúncias, talvez as nossas análises pudessem encontrar respostas para essas nossas indagações.

Novamente denunciemos as limitações do Estado do Paraná em identificar as diferentes formas de violências, discriminações que podem ser vivenciadas pelos/as diversos/as sujeitos nas suas experiências sociais cotidianas. Uma vez que compreendemos que há uma ocultação e/ou uma descaracterização daquilo que talvez pudéssemos identificar como denúncias de práticas de racismo, lgbtfobia, machismo, sexismo, autoritarismo, entre outros.

Por conta dessas limitações e da negativa institucional ao não permitir o uso de documentos oficiais relativos às possíveis denúncias de práticas consideradas racistas no espaço escolar, impuseram-se a esta pesquisa mudanças na rota do seu desenvolvimento. Mudanças que não alteraram o objetivo da pesquisa, mas o caminho para se atingir o objetivo.

³² Utilizado para as plurais identidades de gênero e orientações sexuais identificadas na sigla LGBTI: lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexual.

Assim, três caminhos se mostraram como possíveis de nos apresentar falas das/os sujeitas/os que vivenciaram situações consideradas como práticas racistas no espaço escolar e também falas e relatos com informações de como se dá a atuação de enfrentamento e combate dessas práticas por meio da implementação da Política Educacional para a EREER no espaço escolar da rede de educação básica do Estado do Paraná:

- Em setembro de 2018, elaboramos o questionário Educação e Racismo Institucional no PR (APÊNDICE 4), que foi socializado em redes sociais (*email, facebook, whatsapp*), preferencialmente para professoras/es da rede de educação básica do Estado do Paraná, de setembro de 2018 até março de 2019. Com perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de coletar informações quantitativas e/ou qualitativas de situações que pudessem ser caracterizadas como sendo de racismo, discriminação racial, preconceito racial, discriminação, preconceito, bullying ou temas correlacionados que aconteceram no espaço escolar, dos estabelecimentos de ensino da rede de educação básica do Paraná que tenham vitimado pessoas negras. Era também a nossa intenção conseguir, das/os respondentes, autorização para acessar os possíveis processos administrativos resultantes das situações que foram oficializadas junto à SEED, pois tínhamos a informação que as partes interessadas/os nesses processos administrativos poderiam solicitar uma cópia dos mesmos para as ouvidorias que receberam as denúncias³³.
- Em meados de dezembro de 2017, aproveitamos uma reunião entre o Ministério Público do Paraná (MPPR) e a UFPR representados respectivamente pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NUPIER) e pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), sobre a continuidade das ações conjuntas para um possível monitoramento da aplicabilidade da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08³⁴, e então buscamos uma orientação sobre a

³³ Duas pessoas que responderam o questionário *on line* Educação e Racismo Institucional no PR se dispuseram a dar maiores informações e/ou ceder cópia do processo administrativo das denúncias aos órgãos competentes da SEED, no entanto até a finalização desta tese não conseguimos o retorno das mesmas.

³⁴ Sobre este trabalho ler Wilker Solidade da SILVA, Claudia Cristina HOFFMANN...[et.al] (2018). Disponível: https://issuu.com/neabufpr1/docs/livreto_monitoramento_erer_-_mppr-n/a/86602 - Acesso: 20 de maio de 2019.

possibilidade de conseguir os dados com a Ouvidoria da SEED através de uma possível solicitação do MPPR. Na ocasião nos foi orientado que o MPPR talvez pudesse solicitar os dados à Ouvidoria da SEED, a partir de uma demanda do Movimento Social. Assim, participamos no dia 31 de janeiro de 2018 de uma atividade em comemoração ao Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa (21 de janeiro), coordenada e promovida pelo Centro de Apoio Operacional de Proteção aos Direitos Humanos (CAOPDH) do MPPR que reuniu lideranças de diferentes matrizes religiosas³⁵. Considerando que o pertencimento religioso, pode ser uma entre as possíveis causas de práticas racistas no interior do espaço escolar, então articulamos com as lideranças presentes e nos foi permitido pelas mesmas que levássemos a nossa proposta de solicitar que o Ministério Público do Paraná buscasse junto à SEED informações sobre denúncias consideradas de racismo que aconteceram no interior das escolas estaduais do Paraná. No entanto, conforme informado por assessoras do CAOPDH/MPPR precisávamos esperar a transcrição das falas de todo o evento, as devidas alterações/contribuições e a autorização do procurador responsável pela coordenação do CAOPDH/MPPR. Naquele momento o tempo não nos tranquilizava e tínhamos receio de não conseguir dados que pudessem colaborar com a pesquisa. Assim, com a colaboração de pesquisadores/as do NEAB/UFPR e CAOPDH/MPPR pudemos inserir duas questões no questionário 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 10.639/2003), nas unidades escolares do Estado do Paraná”, uma que pudesse nos fornecer informações sobre casos de denúncias consideradas de racismo que aconteceram no interior das escolas estaduais do Paraná e outra com os possíveis encaminhamentos diante das supostas denúncias.

- E o nosso terceiro caminho, foi buscar ouvir as falas de sujeitos/as gestores/as de instituições entendidas como comprometidas com a implementação da política educacional de ERER no Estado do Paraná, que

³⁵Mais informações sobre a atividade disponível: <http://www.mppr.mp.br/2018/2/19979,11/Liderancas-religiosas-debatem-intolerancia-e-discriminacao-em-encontro-do-Ministerio-Publico.html> - Acesso: 02 abr 2019.

pudessem colaborar no entendimento de como se dá a atuação de enfrentamento e combate de práticas consideradas racistas, bem como sobre a efetivação ou não das Políticas Educacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais no interior das escolas do Estado do Paraná. Assim, entrevistamos gestoras/es da Secretária de Educação do Paraná, da APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná e do Ministério Público do Paraná.

O caminho trilhado inicialmente teve algumas limitações que fizeram alterar o caminho da nossa pesquisa *O racismo institucional no cotidiano das relações sociais do espaço escolar no Estado do Paraná*, no entanto o objetivo da nossa pesquisa permaneceu o de investigar como se dão as práticas no interior das escolas do Estado do Paraná, para a efetivação, ou não, da Política Educacional para a EREER quando se considera a forma de sua execução e o perfil dos seus impactos através da análise das falas de sujeitos/as que vivenciaram situações consideradas de racismo no interior das escolas estaduais do Paraná, acrescidas das falas de sujeitos/as gestores/as de instituições que entendemos como comprometidas com a implementação da política educacional de EREER no Estado do Paraná.

Essas alterações realizadas durante o nosso caminhar indicam que aquilo se mostrava difícil de verificar, quando nos foi negado o acesso aos processos administrativos das denúncias consideradas de racismo, agora nos trouxe uma quantidade de material, que nos desafia no percurso das nossas análises na tarefa de lê-los e ouvi-los nos seus detalhes, na busca pela compreensão de como se dão as ações de enfrentamento e de combate às mesmas.

1.2. ORGANIZAÇÃO E EXPLORAÇÃO DO MATERIAL DE ANÁLISE

Apresentamos neste item o caminho de organização e exploração do universo de documentos que se constitui o *corpus* para as análises desta pesquisa que se propõe a analisar a implementação da política educacional para a EREER nas escolas da rede de educação básica do Estado do Paraná, por meio das falas de diferentes sujeitos/as que vivenciaram situações consideradas racistas no espaço escolar; e das falas de sujeitos/as gestores/as de instituições que entendemos como

comprometidas com a implementação da política educacional para a ERER no Estado do Paraná.

Diante das características apresentadas pelo trabalho, como a utilização de técnicas como questionários e entrevistas para a coleta de dados a partir de diferentes experiências das/os sujeitos/as com e do espaço escolar e pela complexidade subjetiva impressa nessas falas, identificamos esta pesquisa no campo da abordagem qualitativa.

Esta orientação não nos impediu de utilizarmos também alguns dados quantitativos, por entendermos assim como Bernardete A. GATTI (2006), que

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito. Por outro lado, nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção – ou seja, há uma quantidade associada aí. (Bernardete A. GATTI, 2006, p.28)

Mesmo porque durante o processo de organização e exploração do corpus de análise algumas interpretações foram possíveis a partir da expressividade de informações quantitativas.

A organização

Diante das negativas da Ouvidoria da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da Coordenadoria Geral do Estado, o material empírico analisado nesta pesquisa que nos possibilitou analisar a implementação da política educacional para a ERER nas escolas da rede de educação básica do Estado do Paraná diante das possíveis práticas consideradas racistas no espaço escolar, se construiu a partir de outros, três, caminhos:

i) Entrevistas com sujeitos/as gestores/as da Secretária de Estado da Educação do Paraná, da APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná e do Ministério Público do Paraná que também colaboraram para o entendimento de como se dá a efetivação, ou não, das Políticas Educacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais nos Estado do Paraná, bem como, com as suas percepções quanto ao tratamento dado as práticas consideradas racistas e possíveis de

denúncias oficiais, ou não, no interior dos espaços escolares. Elaboramos um roteiro orientador com perguntas semiestruturadas para as entrevistas com perguntas direcionadas para cada gestor/a, que com suas especificidades na gestão, pudessem colaborar com as nossas reflexões sobre mecanismos de avaliação/controle para a implementação da política educacional da Educação das Relações Étnico Raciais nos espaços escolares; e de controle, monitoramento e tratamento de possíveis denúncias consideradas de racismo. Todas as entrevistas, entre 15 e 48 minutos cada, foram transcritas na íntegra pela pesquisadora. Para o texto da pesquisa trouxemos recortes das falas, com pequenas correções ortográficas sem descaracterizar a fala original das/os entrevistados/as e da entrevistadora, como também considerando os cuidados éticos, utilizamos as falas preservando o anonimato das/os entrevistados/as, assim como os nomes de outras pessoas que eventualmente foram evidenciadas durante as entrevistas;

ii) da colaboração das/os pesquisadores/as do NEAB/UFPR e do NUPIER/CAOPDH/MPPR que incluíram no questionário “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” duas questões relacionadas aos interesses da nossa pesquisa: a) uma que nos fornecesse informações sobre casos de denúncias consideradas de práticas racistas no interior das escolas estaduais do Paraná: “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” obtivemos 621 respostas/acessos, dessas 04 respostas foram inutilizadas pelos/as respondentes, 23 declararam que não houve situações de preconceito e/ou discriminação; e 594 relatos com descrições de situações de preconceito e/ou discriminação; e b) outra questão com os possíveis encaminhamentos diante das supostas denúncias: “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” , da qual obtivemos 1873 respostas/acessos, dessas 7 respostas foram inutilizadas pelos/as respondentes, 20 afirmaram a não existência de situações de preconceito e/ou discriminação, e 1846 relataram encaminhamentos.

iii) e das respostas ao questionário *Educação e Racismo Institucional no PR*, que foi disponibilizado na plataforma *Google docs*. e divulgado via redes sociais (*email, facebook, whatsapp*) preferencialmente para professoras/es da rede de educação básica do Estado do Paraná. Com perguntas abertas e fechadas com o objetivo de coletar informações quantitativas e/ou qualitativas de situações que pudessem ser caracterizadas como sendo de racismo, discriminação racial, preconceito racial, discriminação, preconceito, bullying ou temas correlacionados que aconteceram no espaço escolar, de estabelecimentos de ensino da rede de educação básica do estado do Paraná. E para a produção deste texto, validamos as informações coletadas no período de setembro de 2018 até março de 2019. Dos vinte e sete questionários acessados três estavam em branco (TABELA 2), assim as análises são sobre os vinte e quatro questionários respondidos e autorizados para o uso das informações para fins de pesquisa desde que resguardado o anonimato.

TABELA 2 – NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS E/OU ACESSADOS NO PERÍODO ENTRE SETEMBRO DE 2018 E MARÇO DE 2019

Quantidade de questionários acessados	27
Quantidade de questionários em branco	03
Quantidade de questionários respondidos	24

FONTE: Tania A. Lopes (2020).

Para Roque MORAES (2003), ao demarcarmos o universo de documentos que serão analisados na pesquisa, nós constituímos o *corpus* da pesquisa. Assim, elaboramos o *corpus* da nossa pesquisa com três bases de dados cedidos (TABELA 3), para as nossas análises de como se dão os diálogos entre as orientações da política educacional para a EREER e as práticas consideradas, ou não, como práticas racistas no espaço escolar.

TABELA 3 – RESUMO DA RELAÇÃO DE MATERIAIS COLETADOS PARA AS ANÁLISES (QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS)

Questionário "Educação e Racismo no PR": 24 respostas.	4 Entrevistas com gestores/as de instituições comprometidas com a EREER: SEED: 2 gestores/as MPPR: 1 gestor/a APP Sindicato: 1 gestor/a	Questionário de Monitoramento NEAB/MPPR Situações entendidas como racistas: 621 respostas/acessos Encaminhamentos: 1.873 respostas/acessos
---	--	--

FONTE: Tania A. Lopes (2020)

A exploração

Entendemos que esses documentos escolhidos são adequados e susceptíveis de fornecer informações que atendam o nosso objetivo de investigar como se dá a atuação de enfrentamento a situações de racismo ocorridas em escolas e como se relacionam com a implementação da Política Educacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Estado do Paraná. Bem como, poderão confirmar ou refutar a nossa defesa neste trabalho de tese: que apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana como normativa e orientadora, acerca da implementação de políticas educacionais para a EREER o racismo institucional multifacetado nas práticas racistas do espaço escolar impede que essas orientações sejam apropriadas e executadas na condução das denúncias identificadas como racistas no espaço escolar.

Assim, na exploração dos textos produzidos pelos/as diferentes sujeitos/as optamos por utilizar algumas contribuições da Análise Textual Discursiva (Roque MORAES, 2003; Roque MORAES e Maria GALIAZZI, 2006), que permite o processo de investigação em fontes textuais, localizando-se entre a análise de discurso e a análise de conteúdo. Desta forma foram analisados os textos coletados por meio de questionários e por meio de entrevistas, com procedimentos estabelecidos em três etapas; i) desconstrução dos textos do *corpus*, que corresponde ao processo de fragmentação em unidades analíticas ou unidade de significação; ii) categorização, referente ao processo de reorganização das unidades a partir de elementos comuns ou semelhantes; iii) produção de metatexto e comunicação, que é o processo de construção de um texto com um novo sentido a partir dos fragmentos categorizados, interpretando novas compreensões para um determinado fenômeno social.

Esse exercício interpretativo possibilita chegar a novas compreensões que emergem do material empírico analisado, neste caso as respostas a questionários aplicados por meio eletrônico e a transcrição de entrevistas com gestores/as. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 121).

Entendemos que este processo de exploração do material iniciou já durante a fase da sua organização, no momento em que as entrevistas gravadas com auxílio do gravador de voz do aparelho celular da pesquisadora foram todas transcritas na íntegra pela pesquisadora, foram arquivadas e conservadas em arquivos eletrônicos; as respostas dos questionários foram organizadas e conservadas em arquivos

eletrônicos e manuais. Momento que também buscamos uma aproximação, uma impregnação (MORAES; GALIAZZI, 2006), dos textos produzidos por diferentes sujeitos/as, de grupos diferentes entre si e que desempenham diferentes papéis com e no espaço escolar: textos das/os sujeitos/as que falaram das suas próprias experiências vivenciadas com práticas racistas no espaço escolar; textos produzidos pelos/s gestores/as que falaram em nome das instituições/entidades entendidas como responsáveis e comprometidas com a implementação da EREER no sistema de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná; e os textos produzidos pelas direções das escolas que responderam do espaço escolar aos questionamentos desses/as últimos/as.

Assim, conforme sugerido por Moraes (2003, p.196), fizemos leituras cuidadosas, aprofundadas e pormenorizadas desses textos, considerando as diferentes intenções e campos semânticos presentes nesses textos que foram produzidos por diferentes sujeitos/as. E num processo de “desconstrução e unitarização” (MORAES, 2003, p.195) separamos e isolamos as unidades de análises pertinentes aos propósitos da nossa pesquisa. Essas leituras e interpretações sobre essas unidades de análises nos permitiram categorizá-las, a partir das suas semelhanças como também das suas diferenças.

Uma vez concretizada a impregnação nos materiais da análise, com intensa desorganização e desconstrução, as categorias emergem resultantes deste movimento de compreensão do que está sendo significado pelo pesquisador. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.125)

Compreendemos que diante da quantidade e complexidade do *corpus* da nossa pesquisa cada grupo de dados deveria ser compreendido como uma unidade de análise e categorizadas nas suas especificidades.

Cada uma das entrevistas com as/os gestores/as das instituições entendidas como comprometidas com a implementação da EREER no Estado do Paraná, compreendemos como uma unidade e uma categoria de análise: i) *Diálogos com gestores/as da Secretaria de Estado da Educação*; ii) *Diálogo com o Ministério Público do Estado do Paraná*; iii) *Diálogo com a gestão da Educação das Relações Étnico-raciais da APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná*. Buscamos em cada uma, respeitando a especificidade de cada gestão, a compreensão de quais são os caminhos do fazer, para a execução da política

educacional para a EREER no sistema de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná, considerando as orientações normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana; buscamos compreender os impactos desta política considerando o tratamento dado as possíveis denúncias de práticas racistas no espaço escolar; e também buscamos identificar nas suas falas a ação do racismo institucional diante das suas experiências cotidianas nas respectivas instituições/entidades que representavam.

Outra unidade de análise foram os *relatos das direções das instituições escolares sobre situações consideradas racistas e possíveis encaminhamentos*.

As respostas das direções das escolas ao questionário 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 10.639/2003), nas unidades escolares do Estado do Paraná”, são respostas daqueles/as que falam *do* espaço escolar como direções das instituições escolares, portanto também são gestores/as. Essas respostas nos foram enviadas pelos/as pesquisadores/as do NEAB/UFPR e CAOPDH/MPPR já formatadas em planilhas do *Microsoft Office Excel*. Diante do número de respostas recorreremos a um *tratamento informático*, ou seja, com a ajuda, da função localizar, do software da *Microsoft Office Excel 2007*, buscamos na incidência de algumas expressões/conceitos utilizadas nos relatos das/os sujeitos/as gestores/as das instituições escolares, que se constituíram nas categorias de análises. Aquelas que nos aproximaram das informações sobre casos de denúncias consideradas de práticas racistas: *i) envolvimento das direções com as situações; ii) como foram identificadas as situações/práticas envolvendo preconceito/discriminação por cor/raça, que por nós são consideradas racistas; iii) quem eram os os/as sujeitos/as envolvidos/as nas situações (aluno/a, professor/a, equipes pedagógica e de direção, entre outros/as); iv) como foram identificadas/os pelo pertencimento racial; v) quais expressões utilizadas contra as vítimas das situações racistas*. E aquelas que nos apontaram os encaminhamentos para solucionar as situações consideradas racistas e as/os sujeitos/as envolvidos/as na solução dos conflitos.

Tanto as entrevistas realizadas com as/os responsáveis pela política de EREER na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, do Ministério Público do Paraná, e da APP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná,

bem como as respostas das direções das escolas ao questionário de Monitoramento, devem ser compreendidas, dentro das suas especificidades, com o viés político das suas repostas. Esses/as responderam dentro dos espaços das respectivas instituições/entidades, naquele contexto suas falas devem ser compreendidas como falas de autoridades institucionais que executam, monitoram, ou não, a eficácia da Política Educacional para EREER no sistema de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná, de acordo com as orientações normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

As questões que elaboramos para o questionário *Educação e Racismo no Paraná* foram organizadas considerando que as/os sujeitos/as nos falassem sobre as suas experiências vivenciadas e sentidas com práticas consideradas racistas no espaço escolar. Assim como para as análises consideramos informações quanto aos seus pertencimentos raciais e de identidade de gênero; sua relação empregatícia, ou não, com a escola e com a SEED; qual a relação e detalhes sobre a situação considerada racista (vítima, ouviu, presenciou ou outra). Bem como aquelas que diante das suas falas e pela proximidade das situações vivenciadas e sentidas de diferentes formas pelas/os sujeitos/as no espaço escolar, que identificamos as diferentes formas de ação do racismo institucional nas práticas cotidianas no espaço escolar, quando se consideram os pertencimentos raciais das/os sujeitos/as. As quais categorizamos como: *Animalização, silêncio, despreparo, culpabilização; Todas/os são iguais? Depende! No espaço escolar tem humilhações e exclusões; Mulheres negras em destaque no espaço escolar? racismo e assédio moral; Entre “nós” mesmos/as, eu posso ser racista?*

Essas falas nos aproximaram de alguns momentos de suas histórias de vidas vivenciadas no espaço escolar, quando nos falam diante de complexas relações neste espaço que as/os levaram a momentos de dores, de frustrações causadas por práticas humilhantes, excludentes, segregadoras, de animalização, de culpabilização e silenciadas diante da autoridade e do privilégio da brancura no espaço escolar.

Acreditamos que esta proposta de organização sobre a nossa escolha, organização e exploração dos materiais, em diálogos com teóricos/as críticas/os das relações raciais e/ou entendidos/as aqui como aquelas/es que são/foram encorajados/as e “reeducados/[as] direta ou indiretamente” (GOMES, 2017, p.18)

pelas demandas dos Movimentos Sociais possam colaborar para a compreensão das nossas análises nos capítulos 2 e 3 que apresentamos na sequência.

CAPÍTULO 2. DA POLÍTICA NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A UMA POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DO PARANÁ

A história da população negra no Brasil é repleta de exemplos de lutas e de formas de resistências, diante das desigualdades raciais, desde quando negros/as trazidos/as a força do continente africano foram escravizados/as nesta terra que hoje chamamos de Brasil. Neste que é o segundo país em número absoluto de indivíduos/as negros/as³⁶, perdendo apenas para a Nigéria, a população negra ainda resiste às violências traduzidas em um quadro de grandes desigualdades raciais, incluindo a educação escolar, quando comparados à população branca.

A população negra é protagonista nas lutas contra as diversas formas de opressão na história brasileira. Nas lutas contra a escravização de seus corpos e pelo abolicionismo contra o sistema escravista. Nas guerras e revoltas contra exploração de trabalhadores/as e por terras para a sobrevivência daqueles/as explorados/as pelo latifúndio e patriarcado. Nas lutas em organizações políticas, na imprensa, pelas liberdades civis e políticas contra governos ditadores.

Assim, o Movimento Social Negro, como sujeito histórico, político e educador (GOMES, 2018), a despeito de contestações, desfaz a imagem da sociedade brasileira como um modelo de democracia racial denunciando esse quadro das desigualdades, de injustiças históricas que atingem a população negra como fruto do racismo naturalizado nesta sociedade. Assim, destacando-se como protagonista interferiu e interfere na busca por fazer dessa uma sociedade mais equânime, por meio da luta por ações afirmativas³⁷ capazes de alterar este quadro de injustiças

³⁶ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE, em 2018, juntas as pessoas dos grupos de cor ou raça branca e as pretas ou pardas, respondiam por cerca de 99% da população brasileira em 2018: os brancos eram 43,1%; os pretos, 9,3%; e os pardos, 46,5. Assim, a população negra corresponde a 55,8% da população brasileira. Devido às restrições impostas pela baixa representação das populações indígena e amarela no total da população brasileira quando se utilizam dados amostrais, na PNAD Contínua concentra-se nas desigualdades entre as populações brancas e negras (pretas/as e pardos/as). Fonte: IBGE, 2019 - Estudos e Pesquisas – Informação demográfica e Socioeconômica - Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil. Disponível: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf - Acesso em 25 de julho de 2020.

³⁷ Considera-se ações afirmativas como sendo “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo como objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acessos a bens fundamentais como educação e emprego. (...) (GOMES

históricas, compreendendo que é somente “ao tratar de forma diferenciada o grupo que padece de vulnerabilidade a partir dos processos históricos, culturais, pedagógicos e psicológicos na sociedade” (SOUZA, 2010, p. 110) que se pode alterar esse processo no Brasil.

Assim, na educação um dos resultados desta luta foi a promulgação da Lei nº 10.639/03³⁸, de 09 de janeiro de 2003, no governo de Luis Inácio Lula da Silva, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 incluindo o artigo 26A que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Art. 79-B que incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Tal lei, entendida aqui como uma ação afirmativa voltada para a “valorização da identidade, da memória e da cultura negras” (GOMES, 2011, p.116), do Estado brasileiro, em atendimento às demandas do Movimento Social Negro, tornou-se o documento que representa uma linha divisória na política educacional brasileira, pois que foi a primeira vez que por parte do Estado brasileiro houve um tratamento diferenciado e explícito quanto a apontar transformações nas dinâmicas raciais dos sistemas de ensino do Brasil. (HENRIQUES e CAVALLEIRO, 2006; GOMES, 2011, 2012a).

Depois da promulgação da Lei nº 10.639/03 essa se tornou o fio condutor na elaboração de um conjunto de outros documentos legais que é “convencionalmente chamado de Educação das Relações Étnico-Raciais” (ARAÚJO, 2015, p.18) que

E SILVA, 2003, P. 94). Como exemplos, a instituição do Estatuto da Igualdade Racial, conforme Lei nº 12.288/2010, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica, a Lei nº. 12.990/2014 determina que aos negros seja reservada 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, a Lei nº. 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas das instituições federais de ensino superior federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com o acréscimo de critérios de renda familiar e preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

³⁸ Diante do significado da Lei nº 10.639/03 para a população negra como uma conquista, resultado da luta do MSN contra o racismo no Brasil, atendendo ao objetivo desta pesquisa e como posicionamento político de reconhecimento e valorização do MSN, nós utilizaremos neste trabalho esta Lei como referencia às discussões sobre ERER, inclusive algumas vezes será compreendido como sinônimo de ERER. No entanto destacamos que em 10 de março de 2008 foi promulgada a Lei nº 11.645/08 que novamente alterou a Lei nº 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) alterada pela Lei nº 10.639/03, que estabelece à LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm - Acesso em: 30 setembro de 2009.

orientam a política educacional para a EREER nos sistemas de ensino brasileiros, como o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) – CNE/CP nº 03/2004, que aprovou e se tornou o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) instituída pela Resolução do CNE/CP nº 01/2004, que além de instituir as referidas DCNERER, também orienta os entes federados quanto à implementação da referida Lei, como também o Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2009).

O Estado do Paraná também se insere nesse contexto dos debates e mudanças acerca de ações afirmativas³⁹ assumidas pelo governo federal e que deveriam ser aderidas pelos governos estaduais e municipais.

Assim, neste capítulo, o nosso objetivo é apresentar as nossas reflexões quanto à implementação da política educacional para a EREER no sistema de ensino da educação básica do Estado do Paraná, a partir da análise de falas, durante entrevistas, com gestores/as de instituições/entidades entendidas por nós como comprometidas na execução dessa política nos espaços escolares; e das respostas relatadas por gestores/as das instituições escolares diante do questionário 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 10. 639/2003), nas unidades escolares do Estado do Paraná”, elaborado pelo Ministério Público do Paraná com contribuição da SEED.

Acreditamos que os textos produzidos nessas falas e relatos são importantes para que possamos compreender através da perspectiva das gestões quais são os encaminhamentos dados para que se efetive a política educacional para a EREER no Estado do Paraná tendo como fundamento de análise das suas proposições as

³⁹ No Estado do Paraná, existem reservadas às/aos afrodescendentes, 10% (dez por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos, efetuados pelo Poder Público Estadual, para provimento de cargos efetivos, de acordo com a Lei 14.274/2003.

Em 24 de novembro de 2009, durante a Escola de Governo, foram assinados o Pacto pela Promoção da Igualdade Racial e a resolução para constituir grupos de trabalhos e implementar políticas públicas voltadas ao atendimento da população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Disponível: <http://www.itcg.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=129>. Acesso em: 25 de julho de 2020.

orientações normativas das 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, compreender o entrelaçamento dessas proposições para a resolução de conflitos diante de denúncias de práticas racistas no espaço escolar. Ou seja, compreender os mecanismos de avaliação/controle para a implementação da política educacional da Educação das Relações Étnico Raciais nos espaços escolares; e de controle, monitoramento e tratamento de possíveis denúncias consideradas de racismo.

No entanto salientamos que os textos produzidos pelas falas das gestões foram interpretados com as nossas leituras, compreendendo que “[a]inda que, seguidamente, dentro de determinados grupos, possam ocorrer interpretações semelhantes, um texto sempre possibilita múltiplas significações. Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto. (MORAES, 2003, p.192-193). Assim, a nossa interpretação é a partir do nosso envolvimento nesse processo de aprendizado, sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, em diálogo com os conhecimentos produzidos/as por teóricas/os que se empenharam/empenham na tarefa de pensar, escrever e propor ações de reconhecimento, enfrentamento e de combate ao racismo da sociedade brasileira como um todo e no espaço escolar em específico.

A nossa interpretação sobre esses textos considerou que os mesmos foram produzidos por sujeitos/as diferentes entre si. São falas institucionais que respeitam uma hierarquia na estrutura organizacional das suas respectivas instituições/entidades. São textos produzidos por gestores/as que falaram em nome de diferentes instituições/entidades com diferentes comprometimentos quanto à implementação, avaliação e monitoramento da política educacional para a EREER no espaço escolar do Estado do Paraná.

Diante das diferentes comprometimentos dessas instituições/entidades, destacamos a importância da Secretaria de Estado da Educação, que define e executa a política governamental da rede de educação básica do Estado do Paraná. Em outras palavras, é a partir da Secretaria de Estado da Educação, que o Estado do Paraná deve “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (LDBEN, 1996, Art.º 10, inciso IV), assim, em acordo também com o Plano Nacional para a Implementação

das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009).

Desta forma, esses textos são ao mesmo tempo unidades e categorias de análises deste capítulo, que apresentamos em quatro partes: i) Diálogos com gestores/as da Secretaria de Estado da Educação; ii) Diálogo com o Ministério Público do Estado do Paraná; iii) Diálogo com a gestão da Educação das Relações Étnico-raciais da APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná; iv) e Análises dos relatos das direções das instituições escolares sobre situações consideradas racistas e possíveis encaminhamentos.

2.1 DIÁLOGOS COM GESTORES/AS DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

A nossa intenção é apresentar neste item os caminhos percorridos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná na proposta de implementação da política educacional para a EREER no sistema de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná, bem como, a influência dessa política no tratamento das denúncias consideradas racistas no espaço escolar.

2.1.1 A coordenação da Educação das Relações Étnico-Raciais na estrutura da SEED

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), com a sanção da Lei 10.639/03, assume como pauta de discussão da Política Educacional do Estado a Educação das Relações Étnico-raciais. Assim, foi criado um Grupo de Trabalho de composição paritária entre APP- Sindicato e SEED com vistas a acompanhar e orientar as ações de implementação da referida Lei na rede de educação básica do Estado do Paraná. (Cassius M. CRUZ, 2012, p.26).

Neste processo, na esfera do governo federal⁴⁰, em 2004 na estrutura do Ministério da Educação (MEC) criou-se a Secretaria de Educação Continuada,

⁴⁰ No governo da esfera federal em 2004 durante o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (1º governo de 2003 – 2006; 2º governo de 2007 – 2010), e na esfera estadual era o 2º governo de Roberto Requião (1º governo de 1991 – 1994; 2º governo de 2003 – 2006; e 3º governo de 2007 – 2010).

Alfabetização e Diversidade (SECAD). Mostrando-se em sintonia com o governo federal, no estado do Paraná, em 2007, a SEED institucionalizou o Departamento da Diversidade (DEDI), como o espaço institucional que visava o atendimento às demandas históricas dos diferentes movimentos sociais por políticas públicas educacionais de reconhecimento e respeito às suas diversidades. Assim, a SEED

assume oficialmente o enfrentamento dos preconceitos e da discriminação étnica, racial, de orientação sexual e identidade de gênero, de renda, territorial, geracional, por deficiências físicas ou mentais nas escolas públicas estaduais paranaenses, não somente por meio de um Departamento, mas por toda a estrutura institucional que coordena a política pública de educação básica no Estado do Paraná. (Wagner R. do AMARAL, 2010, s/p.)

Com a institucionalização do DEDI as ações para a implementação da referida Lei nº 10.639/03, ficam sob responsabilidade de uma equipe técnica vinculada à Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos e em 2009 institucionalizou-se o Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais e Afrodescendência – NEREA, uma entre as cinco coordenações do Departamento da Diversidade – DEDI⁴¹, que tinha a tarefa de orientar a inclusão da temática de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; orientar as ações voltadas ao atendimento educacional das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Paraná; elaborar e orientar ações de enfrentamento às práticas de discriminação racial no espaço escolar; assim como pesquisa e produção de materiais pedagógicos. Destaca-se que essas ações e proposições sobre a temática – por exemplo, do processo de formação continuada de professoras, professores, funcionárias/os, técnicas/os pedagógicas/os, a regulamentação para o funcionamento das Equipes Multidisciplinares⁴² no âmbito da SEED, dos Núcleos Regionais de Educação – NREs e nos Estabelecimentos da Rede Estadual de Educação Básica e nas Conveniadas⁴³ – pretendiam-se elaboradas em diálogos

⁴¹ As outras coordenações do Departamento da Diversidade eram: Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – NGDS; Educação Escolar Indígena; Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos; e Educação do Campo. Ver mais em: AMARAL, 2010 e CRUZ, 2012.

⁴² Criação orientada pela Deliberação nº 04/20016, do Conselho Estadual de Educação – CEE, do Paraná.

⁴³ Resolução nº. 3399 / 2010 – GS/SEED. Disponível: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/resolucao_3399210_gsseed.pdf. Acesso em: 25 nov. 2017

com o Movimento Social Negro do Paraná, com o Movimento Sindical⁴⁴ e com o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial do Estado do Paraná - FPEDER⁴⁵.

Com a mudança de gestão do governo do estado do Paraná em 2011, o NEREA passou a denominar-se Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial - CERDE⁴⁶, o que permaneceu até 2018. Em 2018 mudou para Coordenação da Educação das Relações Étnico-Raciais e Escolar Quilombola – CERERQ. E com a nova gestão 2019, novamente com a mudança de governo, a Educação das Relações Étnico-Raciais está sob a responsabilidade do Departamento da Diversidade e Direitos Humanos⁴⁷.

Diante desse histórico é que destacamos a importância da responsabilidade da SEED quanto à implementação da política educacional para a ERER e consideramos que a fala de responsáveis pela gestão da ERER, atualmente, hierarquicamente, vinculada ao Departamento da Diversidade e Direitos Humanos (DEDIDH) da SEED, pode nos apontar os caminhos que estão sendo percorridos para fazer das orientações normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana uma realidade da política educacional do Estado do Paraná, bem como, para compreendermos os efeitos dessa política educacional no tratamento das denúncias consideradas racistas no espaço escolar⁴⁸.

Com esta entrevista a nossa intenção era compreender, por meio da fala da gestão da ERER, a forma de execução e atenção dada pela SEED à política

⁴⁴ O endereço eletrônico com as informações sobre o histórico de ações do Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais, <http://www.diaadia.pr.gov.br/nerea/> foi retirado do portal eletrônico da SEED. O último acesso efetuado pela pesquisadora foi em 22/09/2010.

⁴⁵ O Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Estado do Paraná FPEDER-PR é uma instância de articulação e definição de políticas públicas, comprometidas com a implementação da temática étnico-racial, de gênero e outros temas correlatos, na área de educação e cultura no processo ensino-aprendizagem em toda a rede pública e privada do Estado do Paraná. Foi instituído na 17ª Edição do Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial, realizada no Teatro da Reitoria da UFPR, no município de Curitiba-PR, no período de 27 a 29 de agosto de 2005. E foi institucionalizado pela SEED-PR, em 02 de outubro de 2009, através da portaria nº 1071/2009.

⁴⁶ No ano de 2011 a pesquisadora permaneceu como técnica pedagógica desta outra equipe e, assumiu a coordenação da mesma no período de fevereiro de 2012 até junho de 2013.

⁴⁷ Informação dada durante entrevista na SEED, com a gestora da ERER, em 06 de fevereiro de 2019.

⁴⁸ Para tanto, entrevistamos também a gestão da Ouvidoria da SEED, como será apresentado no próximo subitem, que poderá nos indicar, ou não, as contribuições que a política educacional para ERER para a sua compreensão de que o pertencimento racial dos/as sujeitos/as deve ser considerado no tratamento de possíveis denúncias.

educacional para a Educação das Relações Étnico-raciais no espaço escolar do Estado do Paraná; compreender qual o espaço político que a EREER ocupa na estrutura da SEED e a sua capacidade de influenciar na efetividade da política educacional para a EREER no espaço escolar. O espaço político, que no nosso entendimento representa o alcance das discussões e ações desta coordenação em relação às outras coordenações e departamentos na elaboração de ações que buscam a implementação de uma EREER na estrutura de toda a SEED e no espaço escolar do Estado do Paraná. Como também, identificar a existência, ou não, de mecanismos de avaliação e monitoramento da implementação da política da EREER nos espaços escolares; identificando a influência da política educacional para a EREER no reconhecimento e na resolução de conflitos das possíveis denúncias de situações consideradas racistas no espaço escolar.

Neste sentido, as nossas reflexões sobre a fala da gestão da EREER no DEDIDH/SEED, identificaram uma complexa atuação entre a defesa do comprometimento da SEED quanto a implementação da política educacional para a EREER no sistema de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná e a defesa da Educação das Relações Étnico-raciais dentro da estrutura da instituição SEED. Ou seja, ao mesmo tempo uma fala que procura evidenciar ações que justificam a existência de uma reduzida coordenação para a EREER e Educação Escolar Quilombola na estrutura da instituição SEED, também nos indica os limites impostos pelo racismo institucional, que opera contra a efetiva implementação de tal política, bem como para a atuação da mulher negra como gestora da EREER na estrutura da instituição SEED.

A entrevista foi realizada em fevereiro de 2019, com aproximadamente 48 minutos de duração, nas dependências da SEED, no bairro Vila Isabel, em Curitiba. A entrevistada da gestão da EREER, identificada⁴⁹ por hetero atribuição como mulher cisgênero e por auto atribuição como preta, terá suas falas registradas com o código COERE, e da pesquisadora/entrevistadora como PQ.

⁴⁹ Compreendemos que a identificação (auto/hetero) dos pertencimentos raciais e de gênero, e a interseccionalidade desses pertencimentos, das/os sujeitos/as gestores/as entrevistados/as podem nos aproximar da compreensão de que as relações sociais desiguais que oportunizam ou prejudicam as pessoas nas distribuições de riquezas e tomadas de decisões políticas estão estruturadas por estes pertencimentos.

Tanto a gestora como a pesquisadora já se conheciam, e a pesquisadora já havia exercido a mesma função da entrevistada anteriormente. Esta proximidade permitiu que ambas dividissem a cumplicidade de reconhecer-se nas suas falas: “você sabe o que estou lhe perguntando” e “você sabe do que estou falando”. Neste sentido, o processo de construção da análise da fala da gestão da ERER proporcionou o surgimento “de polos opostos [de] prazer e dor, insegurança e convicção, solidão e solidariedade”, quando a pesquisadora assume-se também como sujeita-pesquisada neste processo e também como única responsável pelas “suas próprias interpretações”. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 122)

Vamos à entrevista⁵⁰

A gestora nos informa que a nomenclatura da coordenação alterou: de Coordenação da Educação das Relações Étnico-Raciais (CERDE), passou para Coordenação da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (CERERQ). A primeira pergunta foi sobre o histórico e o papel que a coordenação CERERQ tem na SEED

***PQ:** A princípio, a primeira questão se você pudesse falar como que você percebe o histórico da coordenação da CERERQ e o papel da CERERQ com relação à Educação das Relações Étnico Raciais aqui na Secretaria de Estado da Educação?*

***COERE:** Então, essa questão de um modo geral quando a gente pensa a existência de um espaço, que pensa, que discute, e que propõe a Educação das Relações Étnico-Raciais dentro de uma Secretaria de Educação, é entendendo primeiro o fundamento da educação, para a mudança das mentalidades que a gente quer desconstruir, que é o racismo e tudo mais. (grifos nossos)*

A fala institucional da entrevistada nos diz que entende a ERER como um fundamento da educação, uma proposta de mudanças das mentalidades no enfrentamento ao racismo e todas as outras formas de opressões, dialogando com o previsto na Resolução CNE/CP nº1, de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

⁵⁰ Diante da extensão e complexidade dos temas abordados nas entrevistas em algumas partes negritamos algumas expressões que nos aproximam do tema discutido, apenas como forma de colaborar com a leitura do texto próxima à dinâmica da entrevista.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2004b)

E acrescenta a importância da coordenação neste processo

COERE: Então, nesse histórico de anos que essa coordenação existe e que também vem passando por mudanças e inclusive de nomes. Agora essa nova nomenclatura que está englobando a Educação Escolar Quilombola por conta, pelo entendimento de que a Educação Escolar Quilombola também trata das questões da negritude e tudo mais. Então, essa coordenação é histórica. Porque a gente sabe que não são todos os estados que tem um espaço específico pra essa discussão. E tem uma competência vamos dizer assim, de fazer essa articulação, dentro da Secretaria de Educação, que é isso que a gente vem fazendo. Fazendo um trabalho de dialogar com todos os outros departamentos. E externamente com outras secretarias e com o Movimento Social [Negro] principalmente. (Grifos nossos)

A Coordenação da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (CERERQ), como disse a entrevistada é histórica, e vem passando por mudanças. Lembramos que as mudanças de nome foram definidas pelas mudanças de governos que alteraram/alteram os nomes das coordenações da ERER e de outras coordenações e para, além disto, podem alterar a concepção política da e sobre a discussão.

A articulação interna e externa da ERER

Ao priorizar que a atribuição⁵¹ atual da coordenação está comprometida em articular internamente e externamente as discussões da ERER, com outros

⁵¹ Não encontramos no portal da SEED informações sobre o Departamento da Diversidade e Direitos Humanos e a sua estrutura atual. No entanto, de acordo com a “Estrutura organizacional dos órgãos e entidades do Poder Executivo do Estado do Paraná, regida pela Lei nº 19.848, de 03 de maio de 2019, com registro das atribuições/competências [...]”, na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte as atribuições do Departamento da Diversidade e Direitos Humanos, do qual a CERERQ faz parte são:

I. a implementação das políticas públicas educacionais de defesa e promoção dos direitos humanos dos sujeitos da diversidade no currículo; II. a valorização da diversidade nas modalidades de ensino da Educação Básica, por meio de suporte técnico-pedagógico que objetive a promoção do ensino aprendizagem a todos os sujeitos da escola e o enfrentamento de discriminações e preconceitos; III. o planejamento e execução de política estadual de educação para a diversidade; IV. a implementação das legislações pertinentes à diversidade inclusive o acesso a escolarização dos sujeitos da diversidade; V. a execução e acompanhamento dos convênios e as parcerias referentes às

departamentos da estrutura da SEED e com outras Secretarias, Conselhos e com o Movimento Social Negro (MSN), interpretamos sua fala como que a transferir para a coordenação da EREER atribuições de responsabilidade da SEED. Ou seja, ao priorizar a competência na articulação política da coordenação mais do que na competência pedagógica, como a formação continuada, produção de material didático, para a efetivação da EREER na instituição escolar, demonstrou que, talvez, precisa se fortalecer com outras/os para manter a discussão da EREER dentro da SEED.

E reafirmando esta sua perspectiva sobre a importância da coordenação CERERQ como articuladora da política educacional para a EREER com outras secretarias, assim como sendo transformadora das relações no espaço escolar a gestora complementa

***COERE:** pra chegar na escola uma política bem definida, uma política que de fato...seja possível ser aplicada. Pensando muito no prático, mais do que uma discussão teórica dessas questões, mas como de fato vai ser aplicado na escola para que a gente obtenha os objetivos. Então no meu entendimento ela é fundamental pelo fato de estar dentro da educação. Pelo fato de se colocar como articuladora, uma coordenação que articula essa política com outros departamentos e com outras secretarias. E fazendo com que na escola não só... pelo menos é a nossa perspectiva, que a gente manda em termos de formação e tudo mais, que a escola entenda que não é simplesmente o cumprimento de uma Lei, entendeu? Mas que é um compromisso da sociedade em fazer essa mudança, esse entendimento que nós não podemos mais admitir esse tratamento desigual para a população negra. (Grifos nossos)*

Compreendemos que as práticas escolares tem papel fundamental, diante da possibilidade de eliminar as desigualdades, ao dialogar e exercer influência na formação de sujeitos/as que elaboram/elaboraram e decidem/decidiram sobre propostas que buscam combater as desigualdades nas diferentes áreas de mobilidade social, como a segurança, a saúde, o mercado de trabalho, entre outros. Ao pensarmos sobre a construção social, política e econômica do Brasil, tendo o

demandas da diversidade; VI. a orientação a Rede Estadual e Municipal de Ensino para a estruturação e melhoria da qualidade da Educação Escolar Indígena e Cigana; Educação Escolar do Campo e Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial e a Educação Escolar Quilombola no Estado do Paraná; VII. a manutenção da interlocução com os movimentos sociais ligados às temáticas da diversidade, focando as questões de currículo; VIII. a produção de material técnico-pedagógico; XI. o direcionamento da aplicabilidade do currículo de acordo com as áreas de atuação; X. a orientação, o subsídio e o monitoramento do desenvolvimento das ações implementadas pelas Equipes Multidisciplinares das instituições de ensino; XI. o desempenho de outras atividades correlatas.

Disponível: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/pessoal/estrutura-organizacional?windowId=aa1>
 – Acesso em 27 de junho de 2020.

racismo como base da sua construção e ancorando essas relações desiguais na nossa sociedade, mais importante se torna ao articularmos essas práticas escolares aos propósitos da EREER de reconhecimento, respeito e valorização da diversidade étnico-racial das/os sujeitos/as.

No entanto, o destaque dado ao prático sobre o teórico, nos parece que, ainda, não se sustenta no espaço escolar. Entendemos que são nas práticas das relações sociais, incluindo a escola, que são demonstradas as desigualdades raciais no Brasil, mostrando quão importantes são as formações inicial e continuada, produção de material didático – articulado também aos conhecimentos produzidos pelos Movimentos Sociais, Instituições de Ensino Superior – que valorizem e incentivem a produção de mais e de outros conhecimentos teóricos, e que para além de nos apropriarmos dessas produções teóricas devemos também utilizá-las como a práxis transformadora do espaço escolar, num espaço não racista, não lgbtfóbico, não sexista.

Sobre o diálogo interno, com os outros departamentos da SEED, a gestora nos aponta alguns avanços e também limitações para o possível “enraizamento” (GOMES, 2012a) da EREER

PQ: [...] Aqui na Secretaria de Estado da Educação, como se dá essa articulação do debate da Educação das Relações Étnico Raciais com outros departamentos?

COERE: Sim, a gente trabalha na especificidade, vamos dizer assim. Então, a gente tem a Equipe Multidisciplinar que tem na escola e também tem aqui na Secretaria, então todos os departamentos participam da Equipe Multidisciplinar, e da equipe a gente discute, amplia também [...] saindo da teoria para a prática, porque o departamento ao estar na Equipe Multidisciplinar o olhar dele é como essa demanda acontece lá naquele espaço [...] como é que é tratada a questão das Relações Étnico-Raciais, da população negra, ou mais especificamente, de situações de racismo no trabalho de cada técnico, de cada um naquele departamento [...] então é um momento. Num outro são situações assim: eu preciso discutir com o RH, determinadas situações, então a gente vai fazer essa fala de uma forma bem específica para resolver determinadas questões. Nós temos uma proximidade com o Departamento de Educação Básica; com o RH, muito por conta da Comissão de Verificação do Pertencimento Étnico Racial⁵², a

⁵² A Resolução nº 361/2017 revogada pela Resolução nº 5447/2018, que instituiu a Comissão Permanente de Verificação do Pertencimento Étnico-Racial nos concursos públicos para servidores efetivos e Processos Seletivos para contratados por meio de Regime Especial – CRES, da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. De acordo com o “**Art. 3º** A função da Comissão Permanente de Verificação do Pertencimento Étnico-Racial será receber e observar o candidato com documento de Autodeclaração de Pertencimento Étnico-Racial, preenchido e assinado de próprio punho, e homologar o documento, utilizando exclusivamente o critério fenotípico [...]”.

questão das cotas; o jurídico também a gente conversa muito, então ele apoia juridicamente, nos orienta. Então é nesse sentido de, ou você... faz uma discussão pra que leve cada um nos seus departamentos o entendimento do que é tratar com a população, com as questões da população negra, né? e eles também quando têm dificuldades, ou têm dúvidas, vêm até a gente, não resolve sozinho lá, sabe? Então vem também conversar conosco, e também no caso [...] questões pontuais, necessidades mesmo pra resolver casos específicos. (grifos nossos)

Também compreendemos como um avanço a composição de uma Equipe Multidisciplinar⁵³ (EM) na estrutura da SEED que reúne pessoas de diferentes departamentos, o que possibilita o fortalecimento e a ramificação da política educacional para a EREER dentro da SEED. Como salienta a gestora, essas discussões contribuem no reconhecer e entender como se dão as desiguais relações raciais entre as/os sujeitos/as que procuram e trabalham, nos diferentes departamentos na SEED. Como também, através dessas discussões poderão refletir sobre suas propostas pedagógicas para o espaço escolar, considerar as relações raciais nas decisões de contratações e nas orientações jurídicas, e nas resoluções de conflitos diante das denúncias de racismo no espaço escolar.

No entanto, retornando à fala anterior da gestora, quanto à competência da CERERQ em articular com outros departamentos, contraditoriamente, diante dessas tantas articulações, alertamos para o perigo desta prática operar para o silenciamento, o enfraquecimento da política educacional da EREER na SEED e conseqüentemente no espaço escolar. Para o perigo da CERERQ ser mais compreendida como a coordenação que resolve “problemas de negros/as” dentro da SEED; e menos como uma coordenação comprometida em propor, elaborar e executar ações para a efetivação da EREER no espaço escolar, com o devido compromisso, engajamento e contribuição de todas as coordenações e todos os departamentos da SEED.

Disponível:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=211402&codItemAto=1315458#1315458> – Acesso: 16 setembro de 2019

⁵³ “(...) instâncias (...) de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica, e (...) com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo (...) se constituem por meio da articulação das disciplinas da base nacional comum, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com vistas a tratar da História e Cultura da África, dos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas no Brasil, na perspectiva de contribuir para que o/a aluno/a negro/a e indígena mire-se positivamente, pela valorização da história de seu povo, da cultura, da contribuição para o país e para a humanidade.” (PARANÁ, 2010).

A ação silenciosa e certa do racismo institucional não lhe permite perceber a sua ação, ao não nos apresentar indícios de que nos outros departamentos existiam/existem ações concretas no sentido de efetivar na educação escolar do Estado do Paraná a ERER. Por outro lado, assume-se como responsável por todas as especificidades que possam desestabilizar os interesses dos grupos dominantes.

As desigualdades a que está exposta a população negra diante do racismo da sociedade brasileira, impossibilitam que a nossa percepção identifique que aquilo que se mostra como uma mudança, neste caso, uma reforma institucional, pode ser uma armadilha que nos leva à ilusão de uma transformação, mas que serve apenas para manter o privilégio das/os mesmos/as e a ordem social racista que estrutura a sociedade e suas instituições.

O questionamento e a reforma das instituições podem nos servir para desestabilizar o sistema dentro de uma perspectiva não radical e dentro da legalidade. Contudo, cabe ressaltar que o curto circuito provocado pela mudança institucional não gera uma incapacidade do sistema de criar instituições racistas capazes de neutralizar avanços ou de impedir o questionamento de velhas estruturas em seu estado antigo ou vendidas como novas. (Arivaldo S. SOUZA, 2010, p.83)

Neste caso, o envolvimento e comprometimento de algumas pessoas quando à ERER não nos fez visualizar mudanças capazes de transformar a instituição SEED, por conseguinte, não serão capazes de alterar as relações desiguais no espaço escolar, muito menos alterar a base da estrutura racista da nossa sociedade.

Sobre as denúncias consideradas racistas

Com relação às denúncias de práticas consideradas racistas no espaço escolar, a gestora nos explica:

PQ: a outra questão é com relação às possíveis denúncias entendidas como práticas de racismo no espaço escolar. Você recebe essas denúncias? Como que são feitas?

COERE: Eu recebo, recebo sim, recebo algumas

PQ: tem um canal que liga com a CERERQ, ou...

COERE: É só Ouvidoria, via Ouvidoria. A gente também conversa com a Ouvidoria. Então nessa conversa, também já avançamos, eu penso que não tanto quanto a gente queria. Mas já avançamos nesse entendimento de separar o que é uma denúncia de racismo, o que é uma denúncia de bullying, que bullying não é racismo. Então, eles têm um maior entendimento e aí encaminham pra nós. (grifos nossos)

A gestora da CERERQ afirmou o que nos disse também a gestora da Ouvidoria da SEED (como veremos posteriormente): as denúncias são relatadas no sistema SIGO e assim a Ouvidoria é o primeiro departamento que toma conhecimento da suposta denúncia. E quando essa denúncia é reconhecida pela Ouvidoria, como uma possível denúncia de prática racista, a Ouvidoria busca a ajuda da CERERQ para a solução da situação junto ao NRE e à escola em questão.

Os encontros realizados pela EM na SEED, trouxeram avanços, não como gostaria ou como entende que seja o ideal, para o tratamento das denúncias, por exemplo, antes dos encontros da EM as/os gestores/as da Ouvidoria tinham dificuldades para diferenciar situações racistas das situações de *bullying* e após esses encontros houve um avanço demonstrado no reconhecimento das denúncias consideradas racistas.

Esse avanço no reconhecimento das situações racistas ou outras situações, se dá a partir de um esforço mútuo de trocas de conhecimentos nos diálogos entre as/os participantes da EM e destaca o papel importante da CERERQ neste processo de aprendizado, que de posse dos casos concretos de situações consideradas racistas, proporciona diálogos de formações para a ERER a diferentes grupos na SEED, por exemplo, à Ouvidoria.

***COERE:** Diálogo mesmo, conversas, reuniões, a própria participação na Equipe Multidisciplinar... **PQ:** a ouvidoria também está na equipe multi? **COERE:** Também. Então esse diálogo, às vezes pontual, vai fazendo com que a gente amplia a conversa e não para só naquela questão. Por exemplo: vou analisar um ato que chegou aqui e a partir disso a gente continua uma discussão. E aí nessa discussão que a gente percebe que as pessoas estão compreendendo o que é. Então chegou?[uma denúncia] vamos lá juntos ver, vamos discutindo todos juntos, e vai havendo automaticamente uma formação também. Não no formato de formação, mas é uma forma de formar as pessoas, que fazem esse trabalho.*

Mesmo com os avanços destacados pela gestora da ERER quanto a EM da SEED, verificamos que caso esta coordenação não se envolva na busca por soluções de algumas situações consideradas racistas, essas poderão ser tratadas no sentido de reforçar as desigualdades raciais no espaço escolar. Sendo, que a responsabilidade é da gestão da instituição SEED, que deveria ter como proposta contínua nos seus planejamentos de formação continuada, para todas/os da gestão (técnicos/as pedagógicos, coordenadoras/es, diretores/as, secretários/as e demais funcionários/as), o reconhecimento da importância da ERER e da promoção da

igualdade racial naquele espaço, tornando a ERER obrigatória para todas/os das diferentes áreas de atuação da estrutura organizacional da SEED.

Em 2018, existiam 2.143⁵⁴ estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica do Estado do Paraná, com 1.072.296 matrículas⁵⁵, e dessas matrículas, aproximadamente 56% são brancos/as, 21% são negros/as (pretos/as e pardos/as), 0,56% são indígenas, 0,34% amarelos/as, e 22% não tem declaração quanto ao pertencimento racial. Diante desses dados, não é nossa intenção culpabilizar a CERERQ, porém afirmamos que existe despreparo e limitações da SEED para a identificação das situações consideradas racistas no espaço escolar, pois compreendermos que apenas as reuniões da EM da SEED, com algumas pessoas interessadas, não dão conta da complexidade deste universo escolar. O fato de 22% das/os alunos/as matriculados/as em 2018 não declararem o seu pertencimento étnico/racial é um indicador alarmante para pensarmos nos possíveis conflitos que devem permear as relações sociais e raciais cotidianas do espaço escolar (qual a cor/raça desses/as alunos/as? por que não se identificaram racialmente?), que talvez não recebam a devida atenção na identificação e na sua solução, particularmente neste caso, quanto à importância de valorização dos pertencimentos raciais e solução das possíveis situações consideradas racistas.

A gestora sugere que são poucos casos considerados racistas, pelo menos os que chegam à CERERQ

***COERE:** acho que não está acontecendo mais casos que chega, como racismo, que não venha pra gente. Não são muitos, não aparecem muitos, mas os que chegam são os caracterizados como racismo. A gente só vai à escola pra entender o procedimento, porque a Secretaria não tem como fazer uma intervenção que não seja pedagógica. Então a gente vai para escola fazer o entendimento, da questão que aconteceu e dar prosseguimento, como encaminhamento pedagógico. **PQ:** Pedagógico. **COERE:** Pedagógico e na maioria das vezes utilizando a Equipe Multidisciplinar da escola. (Grifos nossos)*

⁵⁴ Fonte: Procedimento Administrativo do Ministério Público do Paraná (MPPR) nº 0046.18.126014-5 e confirmado pela gestora da CERERQ, durante a entrevista. No Laboratório de dados educacionais da UFPR, contam 2.142.

⁵⁵ De acordo com dados do Laboratório de dados educacionais da UFPR, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP, em 2018 na rede estadual de educação do Estado do Paraná, tinham 1.072.296 matrículas, e separadas por cor/raça temos: 602.017 de brancos/as, 13.481 de pretos/as, 211.344 de pardos/as, 3.700 de amarelos/as, 6.046 de indígenas e, 235.708 não declarados/as. Disponível: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores> - Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

Salienta que a intervenção da SEED na escola, diante da denúncia é uma intervenção pedagógica e com o auxílio da Equipe Multidisciplinar da escola. Porém, não conseguimos maiores detalhes, por exemplo, se na compreensão de intervenção pedagógica incluiriam orientações tanto para acionar processos administrativos na SEED, como denunciar criminalmente a/o agressor/a da denúncia.

As dificuldades

No espaço escolar a gestora identifica a EM como uma aliada no reconhecimento, no entendimento e na intervenção pedagógica das práticas consideradas racistas, e como aliada na implementação da política educacional da ERER, no entanto aponta dificuldades para o monitoramento e avaliação das atividades dessas equipes no espaço escolar, principalmente por falta de pessoas nas equipes pedagógicas tanto da SEED, como dos NREs que deveriam fazer esta avaliação e monitoramento.

Então, eles acompanham, mas não acompanham tanto quanto a gente gostaria, tão de perto, por conta disso. Às vezes uma pessoa lá no Núcleo ela tem três ou quatro demandas, quatro, cinco, trabalha com várias coisas. Ela não consegue. E essa política ela é complexa, praticamente o técnico... tinha que ser uma especificidade dele. Eu trabalho com isso [EM] e acompanho a cento e tantas escolas do meu Núcleo, mas isso não acontece, não acontece. (grifos nossos)

Tal afirmação demonstra que a prioridade da política educacional para a ERER entra em disputa com outras prioridades propostas pela SEED. O NRE⁵⁶ é entendido como uma extensão da SEED, as/os técnicos/as pedagógicos/as recebem demandas pedagógicas e administrativas de todos os departamentos da SEED para que possam orientar as/os direções, pedagogos/as, professores/as nas respectivas escolas da sua área de abrangência. E através da fala da gestora entendemos que

⁵⁶ De acordo com o decreto 1396/2007, aos Núcleos Regionais de Educação (NREs) compete a coordenação, a orientação, o controle, a adoção, a aplicação, o acompanhamento e a avaliação da execução de medidas destinadas a manter e aprimorar o funcionamento do ensino fundamental e médio, regular, ensino de jovens e adultos e ensino especial, nas unidades escolares das redes estadual, municipal e particular, observadas as políticas da Secretaria. Também compete aos Núcleos a coleta de informações de caráter regional, de interesse para a avaliação e para o controle programático da Secretaria; a intensificação dos contatos primários do Governo com as regiões do Estado; a elaboração de perfis sócio-econômicos da população, segundo a ótica regional, de interesse da Secretaria; e o desempenho de outras atividades correlatas. Disponível: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=69> – Acesso em 28 fevereiro de 2020

não há nos NREs, no mínimo, uma pessoa responsável exclusivamente pelas demandas da ERER, mesmo porque diante da sua complexidade, como afirmado pela gestora, a ERER necessitaria de mais de uma pessoa para dar conta da demanda. Compreendemos que para isso dependeria da força política da ERER dentro da estrutura da SEED e com o governo do Estado do Paraná, capaz de influenciar nas decisões de contratação de pessoas capacitadas para tal finalidade. Assim, entendemos que a ERER é um “encaixe” entre todas as atribuições sob a responsabilidade da/o técnico/a no NRE e que por mais que este/a tenha comprometimento com a discussão, este comprometimento será frágil diante das suas reduzidas condições de trabalho.

Esta falta de pessoas capacitadas para a ERER prejudica também a avaliação e monitoramento das ações propostas para a implementação da política educacional. As ações da EM da instituição escolar teriam um papel fundamental para atender tal objetivo, no entanto esta avaliação é feita apenas no final do ano letivo e por amostra.

COERE: Nós fazemos é uma avaliação no final do ano. Da Equipe Multi mesmo. Fazemos avaliação por questionário. Eles respondem, nós olhamos, vamos dizer assim, não dá também, pra ser muito criterioso no plano de ação da Equipe Multi. Por essa questão de falta de pessoas. Diante do Memorial Descritivo, vamos vendo o que eles estão fazendo, como foram feitos os trabalhos. Então, por amostra, a gente compara o Plano de Ação. Como ele foi pensado e como foi realizada a tarefa. (Grifos nossos)

O monitoramento de como chegam e como são executadas as orientações da política educacional da ERER no espaço escolar é feito tendo como base as ações da EM e apenas no final do ano letivo, por amostragem. Através da avaliação de um questionário respondido pelas equipes das instituições escolares e da análise do seu Plano de Ação/Plano de Trabalho e do Memorial Descritivo⁵⁷. O plano de ação/planejamento é a proposta de ação das EM e o Memorial Descritivo é a apresentação das realizações efetivadas no espaço escolar, esses documentos

⁵⁷ O Plano de Ação é o planejamento daquilo que a Equipe Multidisciplinar da escola se propõe a realizar durante o ano letivo para a efetivação da ERER no espaço escolar; e o Memorial Descritivo é a exposição das ações com seus limites e avanços da ERER de acordo com o que foi planejado. Os dois documentos elaborados pelas equipes multidisciplinares das escolas da rede de educação básica do Estado do Paraná estão organizados por NRE e disponíveis para consulta pública no link: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1589> – Acesso em 30 set de 2019.

emitidos são disponibilizados⁵⁸ para consulta pública e da SEED/DEDIDH/CEREQ/NRE, portanto estarão suscetíveis a críticas assim compreendemos que alguns podem ser elaborados de forma a “agradar” a todas/os.

As EM nas escolas demonstram, que se apropriaram de diferentes formas dos aprendizados para a EREER, desde “escolas fazendo trabalhos maravilhosos, assim, com bastante profundidade, que não é só maquiagem, [como também] escolas bastante frágeis ainda, com bastante fragilidade com relação à temática, [...] cometendo equívocos, como utilizar ‘bombril’ para fazer cabelo de bonequinha” (COERE, 2019).

Assim, diante do seu conhecimento quanto as ações das EMs a gestora também classifica as instituições escolares quanto à implementação da política educacional para a EREER em: escolas mais comprometidas com a EREER; outras no processo crescente de aprendizado da EREER; outras com dificuldades de entendimento da EREER; e outras que não se comprometem com a política educacional da EREER.

A sua fala institucional, neste momento, apontou a falha da implementação da política educacional para a EREER na instituição escolar. No entanto, entendemos que é o resultado da falha mais ampla de todo o sistema de ensino do Estado do Paraná. Portanto, cabe a todo sistema de ensino a responsabilidade da implementação da política educacional para a EREER e a mantenedora é o exemplo, que deve ser seguido pelas demais instituições responsáveis pela educação escolar. Neste caso, a mantenedora é a Secretaria da Educação do Estado do Paraná a instituição responsável por elaborar e efetivar ações para a EREER reconhecendo-a como uma política educacional e que

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.(BRASIL, 2004c, p.32)

⁵⁸ Planos de Ação e Memoriais Descritivos de 2017, distribuídos por Núcleo Regional de Educação (NRE). Disponível: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1589> – Acesso em 04 de março de 2020.

As EM que se apresentam, neste momento, como as principais executoras da política educacional para a ERER, nas palavras da gestora, e que, portanto, para nós “se encaixam efetivamente como política de ação afirmativa, uma vez que objetivam dar efetividade à Lei 10.639/03 na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná” (Celso José dos SANTOS, 2015, p.85) e se mostram negligenciadas e culpabilizadas pela não efetividade da ERER no espaço escolar.

De acordo com a Orientação nº 001/2018/2019⁵⁹ as EM nos estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação, com até 500 alunos/as deveriam ser constituídas da seguinte forma:

Estabelecimentos de ensino da rede estadual com até 500 estudantes a EM será constituída por 15 integrantes, sendo 11 da rede estadual, respeitando a representatividade de cada segmento: 01 pedagoga, 01 agente educacional I, 01 agente educacional II, 02 professores da área das ciências humanas, 02 da área de matemática, 02 da área de ciências da natureza; 02 da área de linguagens; 02 convidados: mães, pais ou responsáveis representantes das instâncias colegiadas, movimentos sociais negros, quilombolas e indígenas; obrigatoriamente 02 representantes dos estudantes; (PARANÁ, 2018)

No entanto, alguns/algumas coordenadores/as da Equipe Multidisciplinar assumem todas as atividades da ERER no espaço escolar, sugerindo que as outras pessoas oficialmente compõem a referida equipe, mas não atuam na mesma “por dificuldade das pessoas se reunirem” (COERE, 2019).

As “pessoas estão sempre rodando, estão em movimento” (COERE, 2019), mudam de escolas, tendo como consequência o prejuízo da implementação da ERER, pois que essa pessoa não poderá atuar, por exemplo, na EM da nova escola. Indicando que tanto a dinâmica da escola que constantemente passa por mudanças que não garantem a permanência de professores/as, funcionários/as na mesma instituição, como as regras adotadas para a composição das EM não contribuem para a efetividade da ERER no espaço escolar, “parece que está sempre começando” (COERE, 2019).

PQ: Como é a formação da Equipe Multi? COERE: Nós temos então... é um curso semi presencial, com carga de 60 horas, como eu falei, com seis encontros durante o ano, né? PQ: encontros na escola... COERE: Encontros na escola e ele é semi presencial, por exemplo, das 60 horas, este ano, 28

⁵⁹ Arquivo pessoal. Esta ORIENTAÇÃO Nº 001/2018/2019 – SEED/DEDI/CERERQ/CECIC, de 21 de fevereiro de 2018, não está mais disponível, no portal eletrônico da SEED.

são EaD e 32 presenciais..PQ: que são as atividades que fazem na escola...COERE: na escola.

As/Os integrantes das equipes multidisciplinares das escolas receberam no ano de 2018 uma formação de apenas 60 horas (28h EaD e 32h presenciais na escola para a elaboração das atividades propostas) em ERER. Mesmo entendendo que as formações ofertadas pela SEED não atendem o que compreende como necessário (como veremos mais adiante), a gestora acredita que as/os integrantes da Equipe Multidisciplinar terão como identificar as situações consideradas racistas e interferir pedagogicamente encaminhando ações que envolvam todas/os no sentido de se resolver o conflito, pois entende que “esse olhar crítico está sendo treinado nessa formação, o perceber que é uma ação de racismo, eles estão tendo essa formação”, salientando que depende da escola e da EM querer resolver o problema, como apresentamos no diálogo abaixo

PQ: Entendi. Mas a Equipe Multidisciplinar, ela tem condições de resolver o conflito lá no espaço escolar? você entende assim? COERE: tem sim... PQ: encaminhar essa situação...COERE: É assim como estou dizendo, nós temos escolas com uma capacidade. Eu não posso dizer todas as Equipes Multidisciplinares, não posso dizer todas as escolas vão ter essa mesma compreensão e esse mesmo posicionamento, que também, a gente entende que tem muito do “eu estou querendo resolver?” A escola quer resolver aquilo, como é que você se posiciona diante daquela situação? Então, eu posso ter o conhecimento, a SEED oferta, disponibiliza o conhecimento, mas a gente ainda lida com o posicionamento de querer ou não resolver, que é uma questão muito difícil pra gente daqui da SEED resolver isso.

Diante das limitações apresentadas anteriormente, para a avaliação e o monitoramento das ações das EMs, desejamos compreender, que nesta fala a gestora queira nos indicar que, equivocadamente, transferiu para a coordenação CERERQ, como responsável também pela formação, toda a responsabilidade quanto à implementação da ERER no estado do Paraná, por conta disso é que compreende que apenas 60 horas de formação possam tornar as pessoas mais sensíveis e críticas a ponto de perceberem e reconhecerem as práticas racistas e de decidirem se vão ou não resolver os conflitos raciais no espaço escolar.

Ao transferir para a CERERQ toda esta responsabilidade de implementação da ERER, talvez, seja uma tentativa de defender a existência da coordenação CERERQ na estrutura da SEED e nos dizer que: é isso o que podemos fazer, diante de uma estrutura racista que não cria e não nos dá condições de efetivarmos a

ERER no sistema de ensino do Estado do Paraná, por se tratar de uma política de demanda da população negra, mesmo assim, continuamos aqui para não acabar com a discussão.

Almeida (2019) nos alerta que o racismo enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades das/os indivíduos/as que estão conectados/as com as práticas sociais. Assim, quando consideramos o racismo institucional e/ou estrutural mais do que a consciência, precisamos pensar o racismo como ideologia que molda o inconsciente, assim “[s]omente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista.” (ALMEIDA, 2019, p.68). Mesmo porque estamos em diferentes momentos e temos diferentes compreensões neste processo de enfrentamento e combate ao racismo.

Compreendemos que envolvida numa estrutura racista, e na posição de gestora, isenta a SEED. O que não nos impede de interpretarmos que a SEED ao oferecer uma reduzida formação para as EMs sobre a ERE e ao não dar condições para a avaliação e para o monitoramento dessas ações no sentido de as auxiliarem para a efetividade da ERER nas instituições escolares legitima a ação do racismo institucional.

Neste sentido, lembramos que a ideologia racista que ainda impera no imaginário social da sociedade brasileira é permeada por ideias de supostos cientistas que utilizaram os espaços acadêmicos para produzirem teorias racistas, ou seja, frequentaram instituições escolares dos diferentes sistemas de ensino, para a elaboração das suas teorias racistas (MUNANGA, 2004; Lilian M. SCHWARCZ, 1993, entre outros/as), portanto se torna imperativo às instituições dos sistemas de ensino, ao assumirem uma prática antirracista, a responsabilidade de oferecerem formações inicial e continuada, de qualidade, para que professores/as e demais sujeitos/as envolvidas/os com a educação escolar sejam capazes de “lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, [e que sejam] sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.” (BRASIL, 2004c, p. 11)

Assim, compreendemos que ao Movimento Social Negro, educador (GOMES, 2017), à medida que amplia suas conquistas, outras responsabilidades e cuidados

se tornam imprescindíveis, como o controle social sobre as ações das gestões, neste caso, da política educacional para a ERER, como também no fortalecimento político das/os sujeitos/as negras/os nestes espaços institucionais, pois que ainda são poucos/as, nessas estruturas racistas.

As ações da CERERQ

Lembramos que a entrevista foi realizada em fevereiro de 2019. Sobre as ações realizadas e coordenadas pela CERERQ a gestora se remete ao ano de 2018, e nos diz que foram distribuídas em três eixos de formação: para as Equipes Multidisciplinares; o monitoramento da Lei de Cotas⁶⁰ raciais, por meio da Comissão de Verificação de Pertencimento Étnico-Racial; e a Educação Escolar Quilombola. Realizaram formações utilizando mídias (web conferencia e escola interativa) demonstrando desapontamento, por entender que essas não seriam o ideal de formação, quando nos diz:

***COERE:** Não está de acordo com aquilo que a gente acredita que é o necessário. Mas em todas essas demandas acontece a formação. Nós tivemos, por exemplo, formação técnica para os técnicos dos Núcleos sobre as cotas raciais; depois tivemos um encontro em Londrina, para as bancas, de todos os Núcleos; e trabalhamos também com web conferencia, escola interativa, usando as mídias para ficar mais em contato. Estou falando do ano passado. Fizemos dois simpósios de Educação Escolar Quilombola, um na região do Ribeira, outro no Litoral; e a Equipe Multi que é constante o trabalho.(grifos nossos)*

Também nos informa que o Departamento da Diversidade e Direitos Humanos não tem uma rubrica específica para a concretização de ações pedagógicas para a rede de educação básica do Estado do Paraná, entre elas para a política Educacional da ERER. Informa que somente em 2018 a SEED definiu que cada Departamento teria uma verba específica para as suas demandas. E como na fala anterior, a gestora demonstrou descontentamento com as ações realizadas pela CERERQ, talvez a parcela financeira que coube à ERER foi reduzida.

***COERE:** A gente não tem recurso definido, tá? A gente não tem. **PQ:** Financeiro e humano. **COERE:** Eu sei, então, financeiro eles estão dentro de uma rubrica, vamos dizer assim, que é para a formação continuada, formação continuada de toda a Secretaria, não... não tem essa... aqui é*

⁶⁰ Lei nº 14.274/2003 que instituiu a reserva de 10% de vagas para afrodescendentes em todos os concursos públicos do Estado do Paraná.

para a Educação das Relações Étnico-raciais, esse aqui é para o Departamento da Diversidade. O ano passado o Departamento começou a ter uma pequena divisão, entendeu? pra cada Departamento, tem um "X" de recurso lá, mas na maioria do tempo foi assim: você propõe um evento e ele vai ser analisado, tendo recurso ele vai ser aprovado, não tendo recurso ele não vai ser aprovado.

E quanto aos recursos humanos, para a execução da política da EREER em todo o Estado do Paraná, ela nos diz: “em termos de pessoas, como toda a Secretaria, a gente está com um número bem reduzido de pessoas, hoje sou eu e dois técnicos.” (COERE, 2019). Apenas três pessoas são responsáveis na coordenação da CERERQ pela elaboração de ações que visam à implementação da política educacional da EREER em todo o sistema de ensino do Estado do Paraná. E ainda, nas palavras da gestora, responsáveis também em articular internamente e externamente as discussões da EREER.

Apenas três pessoas são responsáveis pela política educacional da EREER, num universo educacional, que em 2018, contava com a existência de 2143⁶¹ escolas da rede pública de educação, com aproximadamente 78.408 professores/as⁶² (sendo 56.512 professores/as do Quadro Próprio do Magistério, e 21.896 professores/as em Regime Especial de Trabalho que são selecionados/as por processo seletivo simplificado, que atendem à necessidade temporária de excepcional interesse público), e com 1.067.962 de matrículas⁶³ (desses aproximadamente 21% são negros/as) no sistema de ensino do Estado do Paraná.

Assim, destacamos novamente a ação do racismo institucional, na falha, na ineficiência do sistema de ensino, com a não qualidade da política educacional para a EREER no Estado do Paraná.

⁶¹ Fonte: Procedimento Administrativo do Ministério Público do Paraná (MPPR) nº 0046.14.000922-9. E confirmado pela gestora da CERERQ, durante a entrevista. No Laboratório de dados educacionais da UFPR, contam 2.142.

⁶² Fonte: SEED em números – Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Disponível: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/> - Acesso em 28 de fevereiro de 2020.

⁶³ Consideradas as matrículas do ensino fundamental anos finais (549.503); ensino médio (360.147); EJA ensino fundamental (70.690); EJA ensino médio (58.421); e educação profissional (29.201). Fonte: Laboratório de dados educacionais da UFPR.- Disponível: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas> - Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

Mulher negra e a promoção da igualdade racial na SEED

Perguntamos à gestora como que ela percebia, de modo geral, a promoção da igualdade racial na estrutura da SEED. Depois de um momento de silêncio, ao relatar as suas experiências na coordenação da ERER, mesmo sem pronunciar a palavra racismo, suas palavras definem a ação do racismo institucional operando sub-repticiamente ao seu redor.

Percebemos que a partir deste momento, até o final da entrevista, a mulher negra sobrepujou-se à gestora da CERERQ, suas falas vão ao sentido oposto às anteriores, que compreendidas por nós em alguns momentos como a isentar a instituição SEED. Agora as compreendemos como denúncias de situações consideradas racistas.

COERE: Bom, deixa-me pensar bem direitinho (risos). Para ficar bem entendido. Assim, primeiro a gente pensa como é o Departamento da Diversidade, no contexto da Secretaria de Educação, ele também é o resultado do que a sociedade pensa dessas questões. E a Educação das Relações Étnico-Raciais não é diferente. A gente não tem a garantia de que fluirão as demandas e que o planejamento realmente vai acontecer; se as pessoas todas, de alto a baixo, tem o entendimento da importância desta temática. A gente trabalha o tempo todo, falando com as pessoas, fazendo o convencimento, de que precisa, de que é importante. E isso em todo o espaço, a Secretaria de Educação é igual na escola, é a mesma coisa. Então, esse entendimento passa por todos, desde um colega de uma coordenação do lado. Para entender essa demanda, a gente precisa o tempo todo estar conversando e convencendo as pessoas sobre o quê que é esse trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, quais são os objetivos da Educação Antirracista, e a importância dela. E principalmente, que é um compromisso de todos. Que a coordenação está aqui dentro de um departamento, mas essa é uma tarefa de todos enquanto pessoas e do Estado enquanto instituição mantenedora. Mas não é uma coisa assim, que caiu do céu, e que todo mundo aceitou e que dá a máxima importância, não é isso. Porque a sociedade vê desse jeito também. Então reproduz o que está lá fora, o que está no pensamento da maioria[lá fora] está aqui dentro também.

Mesmo que nas suas falas anteriores sugerisse uma tentativa de isentar a instituição SEED, o que não poderia ser diferente pois era a gestora, quanto a sua ineficiência na implementação da política educacional da ERER, o racismo não a isentou, as práticas racistas cotidianamente presentes na SEED não a deixaram esquecer. Mesmo entre as coordenações do Departamento da Diversidade o convencimento é necessário. Todos os momentos ela tem que salientar que a efetivação da ERER não é responsabilidade de uma pessoa ou de um grupo de

peças, mas sim de toda a sociedade. Cotidianamente a gestora da ERER tem que explicar e justificar o que ela está fazendo ali.

Entendemos que esta justificativa cotidiana é porque ela é uma mulher negra e representa naquele espaço as demandas da população negra que exige mudanças na ordem social da estrutura racista da sociedade e está na estrutura da instituição SEED questionando as normas e padrões de organização da supremacia da brançura⁶⁴ e isso assusta as/os que querem garantir seus privilégios e os privilégios do seu grupo. (OLIVEIRA, 2019, p.46). Pois, “[a] brançura transcende o branco. Eles – indivíduo, povo, nação ou Estado brancos – podem ‘enegrecer-se’. Ela, a brançura, permanece branca. Nada pode macular esta brançura [...]” (Jurandir Freire COSTA, 1983, p.5, grifo do autor).

Essas situações cotidianamente enfrentadas pela gestora da ERER na SEED denunciam a ação do racismo institucional, pois que ultrapassam ações isoladas de algumas pessoas, são sim do conjunto daqueles/as que possuem o controle direto ou indireto do aparato institucional. (ALMEIDA, 2019, p.47)

Se posicionando como uma mulher negra, fala sobre a sua atuação e das limitações como coordenadora da CERERQ,

COERE: Então, acho assim, que como mulher negra, não tem outra perspectiva a não ser acreditar sempre. Por isso estou aqui há cinco anos e meio, nessa coordenação, nesse trabalho, com todas as dificuldades, com todas as lutas, acreditando que é feito o que é possível, mas que a gente

⁶⁴ Priorizaremos neste texto tanto as contribuições que utilizam os conceitos “brançura”, “branquitude” ou “branquidade” para as análises quanto às distribuições de vantagens ou desvantagens atribuídas às/aos sujeitos/as brancas/os diante da sua (in) visibilidade racial. No entanto, na escrita utilizaremos o conceito “branquidade”, compreendido no mesmo sentido dado por Tomaz Tadeu da Silva (apud Michael W. APPLE, 2002), quando destaca que por simetria (morfológica) com “negritude” pode parecer que a palavra mais adequada fosse “branquitude”, no entanto se assim fosse carregaria a conotação positiva de “negritude”, que esta associada às lutas dos Movimentos Negros por reconhecimento e valorização da sua cultura. Já a “branquidade”, conforme o autor tem uma conotação negativa, “dada a invisibilidade da norma branca pela qual as pessoas com outra cor de pele é que são definidas como a/o “outra/o”, o/a “outra/o” que é definido como étnico ou racial”. São os/as sujeitos/as negras/os identificados/as racialmente para as práticas racistas, pois fogem à norma da branquidade que tem “o branco” como referência de humanidade. Já o termo brançura, no mesmo sentido de branquidade, vem da memória afetiva da pesquisadora quando: nós crianças negras, por exemplo, queríamos brincar até um pouco mais tarde na rua, e sempre recebíamos “não” como respostas dos/as mais velhos/as, e quando indagávamos o porquê da não permissão, alegando que nossas/os amigos/as ainda estavam brincando, nos respondiam, “vejam a ‘brançura’ deles/as, eles/as podem ficar na rua até tarde, vocês não!” E complementavam, “se acontecer alguma coisa de errado, é a/o preto/a que vai pagar e não a/o branco/a”. Como assim? Perguntávamos, procurando uma desculpa para resistirmos ao “não”, o que sempre acontecia. No entanto, hoje compreendemos que as crianças brancas aos olhos dos/as mais velhos/as talvez fossem compreendidas naquele espaço como invisíveis, diante de alguma traquinagem e nós crianças pretas é que seríamos as racializadas.

precisa fazer muito mais. Não houve, diante dos obstáculos, um sentimento de fracasso. É sempre acreditando que é possível fazer. E que é um trabalho desgastante, ele é desgastante mais também a gente sabe que o resultado que virá em longo prazo, e que a gente espera e acredita que ele virá! E vai fazer muita diferença. Então, cada dia é um dia e esse dia é um dia de ganho.

Suas observações apontam que diante da sua condição de mulher negra, num cargo de poder, não pode desistir diante das dificuldades. Salaria que não há um sentimento de fracasso diante das situações, por ela chamadas de desgastantes, pois acredita que contribuiu para mudanças que serão percebidas no futuro. Nos fala no sentido daquilo que nos falam pesquisadoras/es sobre as desigualdades enfrentadas pelas mulheres negras numa sociedade racista e sexista como a brasileira. No entanto, acreditamos que não podemos super-responsabilizar as mulheres negras no sentido de naturalizarmos o “acreditar sempre”, mesmo diante de dolorosos obstáculos, diante de desgastantes situações que maltratam e adoecem mulheres negras em espaços que as silenciam e não as respeitam, por supostamente disputarem o poder da branquidade.

Nos fala das suas percepções como mulher negra dentro de uma estrutura que não a queria ali. Nos fala dos sentimentos sofridos diante daquilo que eram explícitos nos silêncios, das suas percepções sobre conluios articulados entre seus pares para tirá-la da coordenação, não por falta de competência para o trabalho, mas pelo seu pertencimento, como mulher negra.

COERE: *O que eu presenciei, na verdade eu senti. Que não era explícita, não era explícita, foi comigo mesma. Quando eu assumi esta Coordenação, se eu não tivesse uma estrutura, creio que emocional e até espiritual, eu teria declinado, teria sido vencida. Por aqueles que fizeram de tudo pra eu não ficar na coordenação. Criando estratégias, criando situações, silenciosas, por trás, de conchavo. E que eu entendia isso muito como pelo meu pertencimento, não era pelo trabalho. Era como que, “uma preta tá aqui nesse lugar?”. Entendeu? Eu percebia isso e relato isso em qualquer lugar. Foi um momento de muito sofrimento, eu ia pra casa com muita dor no peito, que eu achava que ia ter um infarto. Porque tinha que olhar pra aquilo, saber o que está acontecendo, mas trabalhar sem dar resposta, porque se eu desse alguma resposta, eu ia perder porque estava sozinha.*

PQ: *Entendi...*

COERE: *Então a demanda era mais importante. Então não deixar me levar por aquilo, [fez] me segurar pra poder garantir esse espaço. A gente às vezes acha que garante alguma coisa. Era esse o pensamento. É... aquela coisa de “pegou o bastão você faz alguma coisa com ele” (risos). Então, eu suportei, sobrevivi. Hoje eu já falo, aqui mesmo dentro do Departamento desse momento que foi vivido aqui. No momento exato eu não falei muito porque, seu eu falasse eu ia ser a causadora, eu ia ser o problema. Claro, vinha por conta da demanda. Mas, as atitudes de trabalho que eu tomava, tinha um monte de gente contrária. Mas aquele sentimento assim, “como a gente está perdendo espaço?”, sabe assim? “Vamos*

carregar essa proposição e nós, como nós vamos ficar nisso?”, “não tem nós, não tem você também”.(Grifos nossos)

Neste sentido, Grada Kilomba (2019) nos explica que a vulnerabilidade, neste caso, de mulheres negras entre as “pessoas brancas [é que essas] podem jogar com a brutalidade do holocausto africano quando bem entendem” (KILOMBA, 2019, p.162).

Destacamos a importância da representatividade de uma mulher negra na gestão da EREER na SEED, pois “a representatividade é uma passo importante na luta contra o racismo e outras formas de discriminação [...]” (ALMEIDA, 2019, p.109). No entanto, questionamos o preço pago por esta representatividade, neste caso, o preço pago foi de sofrimento e de dor de uma pessoa, para a efetivação da política educacional da EREER na SEED e no espaço escolar, que é um projeto político coletivo em resposta à luta do Movimento Social Negro e de toda a sociedade na busca por uma escola livre do racismo e de todas as formas de discriminação.

Sobre este assunto, Almeida (2019) também nos alerta que

Para algumas pessoas, a existência de representantes de minorias em tais posições seria a comprovação da meritocracia e do resultado de que o racismo pode ser combatido pelo esforço individual e pelo mérito. Essa visão, quase delirante, mas muito perigosa, serve no fim das contas apenas para naturalizar a desigualdade racial. (ALMEIDA, 2019, p.109)

No entanto, a gestora sozinha, num espaço que quase a adoeceu e que tentava expulsá-la a todo custo, acreditando que a permanência, o fortalecimento e o enraizamento (GOMES, 2012a) da política educacional para a EREER dependia da sua resistência, ela permaneceu.

Salienta em sua fala, que não denunciou os vários momentos em que foi silenciada diante das situações que subestimavam a sua capacidade profissional, pois sabia que se questionasse alguma das situações racistas que estava vivenciando ela seria culpabilizada, seria considerada a causadora de problemas, já que não tinha como provar o que estava percebendo, pois “a [d]ificuldade de identificar o racismo não é apenas funcional para o racismo, mas é também uma importante parte do racismo em si” (KILOMBA, 2019, p.162). Entendia que seria culpabilizada por aqueles/as que ainda não estavam/estão preparados/as para as mudanças e para aprender com a EREER, e se sentiam ameaçados/as com a sua

presença e pelo possível fortalecimento da política educacional da ERER no Estado do Paraná.

Entendemos a fala da gestora da ERER no sistema de ensino da educação básica do Estado do Paraná, em momentos distintos: a defesa de que a instituição SEED elabora e executa a política educacional da ERER no sistema de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná; a defesa da CERERQ dentro da estrutura da SEED, quando contraditoriamente aponta as limitações impostas pela estrutura racista da SEED em não dar condições à coordenação e NREs para garantir a efetiva implementação da política educacional para a ERER; e a sua fala como mulher negra na gestão da política educacional da ERER que sentiu/sente os mecanismos de violências implícitas utilizados pelo racismo institucional, diante das situações que vivenciou, com várias tentativas para ela não efetivar a política educacional da ERER.

Assim concluímos que a política educacional para a ERER no sistema de ensino do Estado do Paraná encontra falhas e ineficiência na sua execução. As situações racistas que foram relatadas pela gestora poderiam ser consideradas por nós como denúncias de práticas racistas vivenciadas por uma mulher negra na instituição SEED e poderiam ser analisadas no nosso Capítulo 3, no qual analisaremos as falas de sujeitos/as que vivenciaram práticas racistas no espaço escolar. No entanto, essas não foram transmitidas pela gestora com essa intenção, então, não as recebemos no sentido de denúncia.

Assim essas falas nos servem como confirmação das diferentes facetas utilizadas na ação do racismo institucional no ambiente na instituição SEED e que com certeza refletem em toda a sociedade, e especificamente no espaço escolar que é o foco deste trabalho. Estas ações do racismo institucional são concretizadas no descaso, na culpabilização das/os sujeitos/as negros/as, no despreparo, no silêncio. As ações racistas do cotidiano, também são reproduzidas no interior da instituição SEED, e se nada for feito, “irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas” (ALMEIDA, 2019, p. 48) nas instituições responsáveis pelo ensino escolar no Estado do Paraná.

2.1.2 A Ouvidoria da SEED e as denúncias sobre possíveis práticas racistas

Ao iniciarmos esta pesquisa com a intenção de compreender a forma de execução da política educacional para a ERER no interior das escolas da rede de educação básica do Estado do Paraná, por meio da análise de casos de denúncias consideradas de racismo no espaço escolar, que se tornaram processos administrativos, a nossa primeira ação foi entrar em contato com a Ouvidoria da SEED, compreendendo que

A função da Ouvidoria Pública é ser a “voz” do cidadão, a “ponte” com a Administração Pública (Órgãos e Secretarias do Estado), em relação às suas manifestações (reclamações, denúncias, sugestões, elogios e demais pronunciamentos) quanto à prestação de serviços públicos e à conduta de agentes públicos. Através dessas manifestações é possível realizar melhorias para toda a sociedade. (Portal da SEED)⁶⁵

Assim sabíamos que lá estavam as denúncias de práticas consideradas racistas, porém por motivos já explicitados, não foram disponibilizadas essas denúncias e buscamos outros caminhos para atingir o nosso objetivo.

Mesmo assim, compreendemos que as informações sobre a recepção e o tratamento dado a essas denúncias dirigidas à Ouvidoria da SEED, e particularmente as denúncias consideradas racistas que consideramos nas nossas análises a influência da política educacional da ERER no tratamento destas denúncias no/do espaço escolar, enriqueceriam a nossa pesquisa.

Neste sentido agendamos uma entrevista com a gestão deste órgão, para obtermos essas informações por meio da fala da SEED. A entrevista foi realizada em dezembro de 2018, com aproximadamente 42 minutos de duração, nas dependências da SEED, no bairro Vila Isabel, em Curitiba, na sala da gestora. A entrevistada da gestão da Ouvidoria da SEED, identificada por hetero atribuição como mulher cisgênero, branca, terá suas falas registradas com o código OUVSEED. E da pesquisadora/entrevistadora como PQ.

Neste subitem, procuramos manter a sequência da dinâmica da entrevista, na tentativa de apresentar a nossa busca na compreensão de como são tratadas as situações consideradas racistas no espaço escolar, na estrutura da SEED, que na

⁶⁵ Disponível: <http://www.educacao.pr.gov.br/Ouvidoria> - Acesso em: 21 de setembro de 2020.

nossa compreensão tende a apaziguá-las, ou silenciá-las, num invólucro de igualdade, descaracterizando as especificidades das/os sujeitos/as no espaço escolar.

O papel da Ouvidoria e o tratamento das denúncias⁶⁶

O início da entrevista foi uma apresentação mútua entre entrevistada/entrevistadora. A pesquisadora retomou o tema da pesquisa, e a entrevistada nos contou um pouco da sua trajetória profissional na educação, como professora de cursos técnicos, trabalhos nas ouvidorias de NREs, até a sua chegada à ouvidoria na SEED. Esse momento foi importante, para que tanto a entrevistada, como a entrevistadora entrassem no clima da entrevista.

Assim, logo após as apresentações iniciamos a entrevista propriamente dita.

PQ: E se eu perguntar assim? a minha primeira pergunta qual é o papel da Ouvidoria, na Secretaria de Estado da Educação?

OUVSEED: Rever procedimentos pra ter uma qualidade de serviço público, esse é o papel da Ouvidoria.

PQ: Rever procedimentos!

OUVSEED: Rever procedimentos, então assim, ela vai buscar a solução do problema. Quem procura a Ouvidoria, procura o que? Uma solução. Muitas vezes nós somos a última esperança. Quando a pessoa nos procura, ela procura um direcionamento, procura uma solução. E a Ouvidoria vai à busca disso. Ela tem o procedimento do tratamento da denúncia, da solicitação, porque não é só denúncia que chega aqui. E às vezes nesse tratamento nós detectamos que aquilo aconteceu porque tinha uma 'falhasinha' lá numa coisa. A ouvidoria ela tem essa possibilidade de sentar com aquele departamento, com aquela escola, [...] rever aquele procedimento e buscar uma solução perene. Porque eu não vou resolver só o problema, se eu detecto que aquele problema é a pontinha de um iceberg e que o problema é muito maior [...] ele é maior, e eu posso transformar ele [...] a Ouvidoria tem essa capacidade de rever. Essa possibilidade de sentar, discutir, provocar discussões e buscar uma solução perene.

Nesta fala institucional, compreendemos que parte do envolvimento da Ouvidoria nas situações denunciadas é no sentido de percorrer o caminho inverso da denúncia ao examinar os relatos das/os denunciante(s) na perspectiva da instituição, e não na certeza da/do denunciante. Contrário no sentido do/a denunciante, que compreendemos quer uma solução imediata para a sua denúncia, e a gestão ao rever esta denúncia fará um caminho oposto. Mesmo porque existem

⁶⁶ Diante da extensão e complexidade dos temas abordados nas entrevistas em algumas partes **negritamos** algumas expressões que nos aproximam do tema discutido, apenas como forma de colaborar com a leitura do texto próxima à dinâmica da entrevista.

no mínimo duas pessoas envolvidas na denúncia, com algum vínculo com a instituição. Assim, de acordo com a gestora da Ouvidoria, seu papel é buscar o entendimento, para a solução definitiva do suposto episódio denunciado.

De acordo com a gestora o acesso à Ouvidoria, atualmente é noventa e nove por cento *on line*, via um sistema chamado SIGO, que é gerenciado pela Controladoria Geral do Estado do Paraná (CGE), e a manutenção técnica de responsabilidade da CELEPAR – Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná. O sistema SIGO reduziu o tempo para o entendimento das denúncias e para a solução das mesmas.

OUVSEED: *Um processo físico por mais rápido que ele vá ele leva de 6 (seis) meses a 6 (seis) anos, pra ter a solução, independente do tamanho do problema. Online, não. O meu prazo online é 30 (trinta) dias, de lei. Você acessa a página da Secretaria, você procura o ícone da Ouvidoria e em qualquer horário você faz a sua denúncia, seu pedido, sua solicitação, sua observação. É um canal de comunicação muito eficiente entre o cidadão e o serviço público.*

No entanto, ainda algumas denúncias são feitas pessoalmente, esta foi uma pista dada, quando perguntamos:

PQ: *só queria que a senhora me ajudasse a responder: quando chega neste canal a denúncia, que hoje a senhora me diz que são noventa e nove por cento online [...] como que a Ouvidoria trata essas denúncias? existe uma forma de vocês categorizarem essas denúncias, como que é feito esse tratamento das denúncias?*

Não obtivemos uma resposta quanto à existência de uma categorização das denúncias. No entanto, obtivemos uma importante observação da gestora: “[...] o atendimento presencial ele não é tão frequente mais, mas os maiores problemas, ainda vêm presenciais, porque às vezes as pessoas estão agoniadas [...] Elas querem conversar”. E complementa a fala: “[...] tem uma carga de emoção da pessoa que relata [...]” (OUVSEED, 2018). O que nos leva a compreender que dependendo do envolvimento emocional do/a denunciante, da intensidade sentida/dada à violência enfrentada diante da situação que vivenciou no espaço escolar, este/a precisa conversar com alguém face a face, e não apenas descrever a situação num sistema *on line*. O que será afirmado mais adiante pela gestora/entrevistada

E quanto ao tratamento dado às denúncias

OUVSEED: [...] fazemos uma análise em 3D. Qual é o problema? Que tipo de informação eu tenho? [...] eu chamo de dissecar o problema, pra saber por onde começar a resolver. As vezes tem uma carga de emoção da pessoa que relata, as vezes é uma questão técnica muito grave, as vezes é uma coisa legal que precisa ser vista [...] Mas esta análise é feita pelo ouvidor que abre a denúncia. Então, todos eles trabalham com o SIGO o dia inteiro. Ele abre e olha, então ele lê o texto, ele analisa, lê os anexos, faz consultas. Nós temos sistemas de transparência, onde ele faz consultas pra saber mais sobre aquilo, saber mais sobre a pessoa que está sendo denunciada. Eu tenho como saber se eu tenho mais denúncias sobre aquele assunto, naquela escola, ou sobre aquela pessoa. Então a gente consegue fazer uma análise em 3D. Uma vez feito isso eu consigo orientar o Núcleo [NRE] que caminho seguir. Alguns princípios [...] são imutáveis: eu preciso dar ciência ao denunciado, se for uma denúncia é claro, preciso dar ciência ao denunciado; eu preciso abrir espaço pra a defesa; e eu preciso oferecer tempo pro contraditório, mesmo que a pessoa diga assim: não eu não quero saber. Mas eu vou anotar que eu dei ciência e que eu ofereci isso. Que ele tem tempo pro contraditório e pra defesa. Então, aí começa [...] a troca de informações. Então, essas informações vão para o Núcleo, o Núcleo vai olhar. Se não forem suficientes pode fazer uma verificação no local, pode ouvir mais pessoas, tudo em nível de averiguação ainda não é sindicância não é processo, ainda é entender o que está acontecendo. (grifos nossos)

Nessa fala compreendemos uma possível afirmação do que apontamos anteriormente, do caminho inverso, esse processo de rever as situações denunciadas é a forma utilizada pela instituição de preservar a imagem da/o denunciante e do/a denunciada/o. Compreendemos que talvez para o denunciante esse processo de averiguação possa ser entendido como “posto em dúvida” o seu relato. Visto que na confirmação, ou não da situação, também pode envolver relações de poder do sistema educacional, pois “o Núcleo vai olhar” e “pode ouvir outras pessoas”.

A (não) categorização das denúncias

Essa fala não respondeu à nossa pergunta, sobre a categorização das denúncias, porém insistimos:

PQ: Existe uma orientação da Secretaria para essa...

OUVSEED: Existe. Estamos lançando.

PQ:...esse entender a denúncia, conhecer a denúncia...

OUVSEED: Isso é cultural, isso é cultural, mas nós estamos lançando, hoje saiu o ISBN, estamos lançando o Manual da Ouvidoria, que ele vem [...] ajudar muito nisso que a gente vem orientando nesse tempo todo, de 2016 pra cá. Existe normatização na CGE, existe normatização de Constituição, e existe o nosso jeito de trabalhar, né? obedecendo a lei e o nosso jeito de trabalhar. Isso está sendo objeto de tratamento no manual, assim que eu tiver ele já publicado, eu te forneço, tá? pra você ver... Então ali ele tem todas as orientações, ele é feito para os ouvidores, é feito pra saber...”tá recebi agora e o que eu faço, né?...ah! então agora eu vou mandar pro

Núcleo...ah não... vou mandar pro Setor primeiro...”.Então assim, sempre fazendo uma análise, sempre respeitando o contraditório, sempre respeitando a defesa de quem está sendo acusado. Isso é certo! (Grifos nossos)

A nossa intenção era concluirmos a pergunta, na tentativa de sabermos sobre qual (quais) a (s) forma (s) utilizada (s) pela Ouvidoria da SEED de categorizar as denúncias recebidas (por assédio, sexismo, abuso de autoridade, racismo, homofobia, outros) e então tratá-las. No entanto, recebemos a notícia do possível lançamento de um Manual da Ouvidoria, sobre normatização das regras de tratamento das denúncias da perspectiva da organização burocrática e hierárquica da instituição: “é feito pra saber: tá! recebi agora, e o que eu faço? ah! então agora eu vou mandar pro Núcleo. Ah! não vou mandar pro Setor primeiro...”, salientando a importância de se respeitar o contraditório, ou “[...] a defesa de quem está sendo acusado”. Ao afirmar que “é cultural” e mais adiante ao considerar que o atendimento “se dará obedecendo à lei e o nosso jeito de trabalhar”, nos sugere, o perigo, de que a solução ou o desfecho desta denúncia dependerá da subjetividade, da/o ouvidor/a e das outras pessoas que terão acesso à denúncia e influência sobre as decisões da Ouvidoria, com relação ao assunto da denúncia.

Insistimos pela terceira vez na pergunta sobre como é feita a categorização para o tratamento das supostas denúncias de práticas racistas, agora com outra abordagem:

PQ: *[...] Como eu lhe falei [...] a princípio. A minha pesquisa é com relação ao Racismo Institucional.*

OUVSEED: *sim.*

PQ: *Então, dentro deste tema eu gostaria de compreender [...] como são tratadas as denúncias [...] como que vocês identificam as denúncias de racismo? como que elas são tratadas? [...]*

OUVSEED: *A princípio são tratadas da mesma forma que todas [...] porque entendemos que qualquer tipo [...] de conflito, ele traz a violência nele [...] uns mais, outros menos, uns são mais difíceis de resolver, outros menos, mas ele sempre vai trazer...um grau de violência, um grau de ofensa [...]...e entendimentos de todas as partes. [...] o que eu tenho hoje nas denúncias são indícios. [...] quando eu pego uma denúncia no sistema eu leio, vou pra você que denunciou é uma verdade, mas eu como ouvidora vou receber como um grande indício, porque é a tua leitura é o teu sentimento, é o fato do teu prisma; aí eu preciso ouvir a outra parte, preciso saber o que aconteceu do outro lado. (Grifos nossos)*

Confirmamos o que já havíamos recebido por escrito na resposta institucional da Controladoria Geral do Estado do Paraná e nos enviada pela Ouvidoria da SEED,

não há uma categorização que possa nos quantificar as situações entendidas como racistas, ou qualquer outra forma de violência no espaço escolar.

Todas recebem o mesmo tratamento

E quanto ao tratamento das supostas denúncias todas de acordo com a gestora, “recebem a mesma forma de tratamento”, descaracterizando na igualdade de tratamento as especificidades das/os sujeitos/as diante dos seus pertencimentos. E mais, os relatos das situações vivenciadas pelos/as sujeitos/as no espaço escolar, não são entendidas como denúncias e sim indícios, e por mais que apresentam “um grau de violência, um grau de ofensa [...]” e possa ser entendida pelas/os denunciantes como verdade, a ouvidoria ouvirá a/o denunciado/a, que poderá apresentar outro entendimento sobre a situação.

***OUVSEED:** E a medida que a gente vai ouvindo e vai tratando, vai tomando conhecimento dos fatos, ele vai compondo uma situação em 3D que a gente consegue ver: puxa aqui houve a violação de uma lei; não aqui é a pessoa que estava sensível, não foi tudo isso; né?; ah! aqui tem como resolver são pessoas [...] as vezes acontece, sempre foram amigas [...] aqui tem como resolver amigavelmente; não isso aqui vai ter que orientar para fazer um BO.(grifos nossos)*

Compreendemos que a posição da Ouvidoria é de apaziguamento dos conflitos causados, de acordo com os relatos, pelas supostas situações consideradas violentas, ofensivas. E dependerá da interpretação subjetiva da/o ouvidor/a que ao receber poderá identificá-la, ou não, como uma prática violenta ou ofensiva, que poderá orientar a fazer uma denúncia criminal, caso seja interpretado como um crime. Mesmo porque, como afirma a OUVSEED:

Nós somos o canal administrativo, sempre nós vamos analisar e vamos tratar com relação ao nosso emprego de servidor público [...] Se entra com uma denúncia contra mim, a análise não é se eu cometi crime ou não cometi o crime. Não. A análise é: o que eu cometi vai afetar o meu trabalho, não vai; ele está transgredindo o estatuto, não está. É claro, se eu cometi um crime de discriminação é óbvio que ele vai refletir aqui, mas aqui nós não julgamos o crime, aqui nós fazemos a análise administrativa. Então eu vou responder com o meu emprego, a minha maior penalidade é perder o meu emprego. Na justiça não, na justiça vai tentar configurar um crime ver se houve mesmo [...] busca as penalidades de crime, de criminalização [...] (Grifos nossos)

A garantia do emprego do/a servidor/a dependerá da interpretação da/o ouvidor/a (e da ajuda de outras pessoas, quando necessitar). Assim, como já

salientamos anteriormente, a denúncia poderá receber colaboração da interpretação de outras com pessoas da estrutura hierárquica de organização da instituição educação, então perguntamos: será que a decisão sobre se houve ou não uma prática violenta, ofensiva, racista, lgbtfóbica, por parte do/a servidor/a, dependerá ou não, das suas relações na estrutura da instituição?

Diálogos com o Departamento da Diversidade

Até então parece que a OUVSEED, não se sente a vontade para falar sobre racismo no espaço escolar. A primeira pista, de como a ouvidoria da SEED trata as situações consideradas racistas no espaço escolar aparece nesta situação:

PQ: Mas e pedagogicamente como vocês resolvem esses conflitos?

***OUVSEED:** Nós temos um trabalho muito próximo com o pessoal do DEDI [...] com as meninas lá [...] nós temos casos assim frequentes com relação a contratação, nós temos casos com relação à ofensa, e a gente trata muito com elas. Então, quando eu preciso fazer um trabalho localizado: ah aquela escola, olha, a gente já elucidou! é uma coisa que tem que trabalhar, as pessoas não tem essa cultura, não tem esse acionamento, então nós pedimos e trabalhamos em conjunto com o pessoal do pedagógico, que é o pessoal do DEDI.*

PQ: entendi.

***OUVSEED:** então eles vem junto discutimos*

PQ: com relação ao racismo, ou?

***OUVSEED:** tudo, mas em especial [...] o DEDI com relação a racismo, com relação a opção sexual⁶⁷, as vezes também. São equipes dentro do DEDI [...] (Grifos nossos)*

Se referindo a problemas nas contratações, que entendemos como divergências na execução da Lei nº 14.274/2003, que instituiu a reserva de 10% das vagas para afrodescendentes em todos os concursos públicos do Estado do Paraná, a gestora destaca a despreparo da ouvidoria quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais apontando sua dependência às discussões oferecidas pelo Departamento da Diversidade (DEDI), ao tratar as situações consideradas racistas, pois que “é uma coisa que tem que trabalhar, as pessoas não tem essa cultura, não tem esse acionamento”.

Para a gestora da Ouvidoria as discussões sobre relações étnico-raciais e diversidade sexual são necessárias e que ainda é uma discussão frágil na Ouvidoria,

⁶⁷ Nosso aprendizado com ativistas e acadêmicos/as dos Movimentos Sociais LGBTI diz: ninguém escolhe ser heterossexual, homossexual, bissexual...não escolhemos sentir desejo afetivo/sexual por mulher, ou por homem, pelos dois, ou por nenhum.... portanto, não é uma opção, assim o termo utilizado por essas/es é orientação sexual.

que foi apontada anteriormente como responsável por buscar uma solução perene para as situações supostamente identificadas como violentas e ofensivas no espaço escolar. A gestora da ouvidoria deixa evidente a dependência da colaboração das equipes do DEDI, quando as situações denunciadas estão relacionadas às práticas racistas ou lgbtfóbicas.

Novamente diante de algumas questões voltou a salientar o papel da Ouvidoria, no sentido de rever a suposta denúncia e na busca por uma solução por apaziguamento entre as partes.

***OUVSEED:** entrou a denúncia eu preciso saber se o fato é verdadeiro ou não, então eu vou esclarecer; uma vez esclarecido eu vou observar: “puxa isso aqui o que houve?...sempre é um conflito, nesse conflito o que houve foi um desconforto, as pessoas se estranharam e houve um desconforto, então eu vou tratar com uma solução amigável de conflitos, eu vou mexer nessa questão de desconforto.*

Ouvidoria em números e ocupações

Por outro lado trouxe uma explicação que pudemos compreender que os dados que constam no BI (TABELA 1)⁶⁸ eram parciais (no momento da entrevista não estávamos com dados para confirmar)

***PQ:** Em média quantas denúncias, ou quantas solicitações?*

***OUVSEED:** de ouvidoria ou de racismo? De tudo [...] De Ouvidoria eu tenho uma média de cem denúncias por dia no Estado. Eu tenho uma numeração que eu posso te dar [...] eu tenho aqui: em 2015 nós tivemos 14.899 denúncias, no estado do Paraná, em Educação; em 2016 nós 35.000 denúncias, 35.563. [...] Em 2017 nós tivemos 16.596 atendimentos; em 2018 eu tive 16.000, aqui está junho, mas não é junho é outubro, tive 16.000 até outubro, então até dezembro eu vou ter muito mais, devo chegar até uns 20.000 mais ou menos, quase 20.000 denúncias.*

Com relação do aumento anual do número de denúncias no período entre os anos 2015 e 2018, a gestora justificou que “[...] quanto mais confiança você tem na ouvidoria mais você procura ajuda. Então o número aumenta.” E também salienta que o aumento em 2016 de quase 140%, em relação ao ano anterior, refere-se às “ocupações ou das invasões dependendo do caso foi tratado de um jeito”⁶⁹, se referindo às manifestações estudantis contra a Reforma do Ensino Médio.

⁶⁸ Dados apresentados no Capítulo 1, no subitem 1.1.2.

⁶⁹ A gestora se refere ao movimento de ocupações das escolas, em 2016, mobilizadas por alunas/os secundaristas e universitários/as. Tais mobilizações foram realizadas em protesto à “reformas do

Assédio ou conduta

E o porquê da substituição da categorização “assédio moral” e “assédio sexual” utilizada de 2013 a 2016, pelo conceito de “conduta”, utilizado a partir de 2017:

OUVSEED: *o solicitante entrava com o pedido e ele classificava o assunto, hoje somos nós já. Conseguimos mudar isso. Então, quando ele fazia a classificação, ele fazia pelo sentimento. E eu tinha um número enorme de assédio moral, que me chamou a atenção, um número enorme de assédio sexual, que me chamava atenção, um número enorme de discriminação, de bullying, números enormes. Eu comecei a analisar essas denúncias e comecei a descobrir assim, que as pessoas... porque são crimes, esses crimes tem uma tipificação no código, então pra eu dizer assim “olha, você cometeu um assédio moral comigo”, eu tenho que saber e tem que ter tido uma apuração – você é servidora, eu também sou – uma tipificação do crime comprovando que você cometeu aquela tipificação e enquadrou o teu ato num crime. E da maneira que era feita, então assim... imagina como é que eu vou exigir de um...de uma pessoa de fora que tenha esse conhecimento, não tem como. Então eu tinha números muito falsos. (grifos nossos)*

Nesta fala a gestora/entrevistada nos leva a entender que antes quando a/o denunciante classificava a situação que havia vivenciado no espaço escolar, ela/ele se deixa levar pelo “sentimento”, ou como disse anteriormente “com uma carga de emoção”, assim classificava a situação como “assédio moral”, “assédio sexual” entre outras formas de classificação. Também destaca, que talvez essa pessoa não tinha/tem conhecimento suficiente para saber que se tratava de uma tipificação criminal.

E quando eu pegava a denúncia, ou quando eu atendia um telefone e eu atendi muitos e atendo ainda, eu... eu via lá por exemplo assim, ligava a agente II, que é zeladora. Ligava e dizia assim: ‘ah eu to ligando, porque... ai... o meu diretor faz assédio moral comigo e eu não aguento mais...não sei o que... não sei o que...’ Mas tudo bem... é assédio...não, assédio não pode cometer. Agora me explica o que é assédio, qual é o assédio moral que ele está cometendo? ‘ ah, sabe moça, eu varri a sala, tava tudo bonito, daí ele veio lá e olhou e falou assim, não tá boa essa sala, varra de novo... olha ficou aquele lixo ali, aquilo lá...ali...e eu não gostei que ele me mandou varrer de novo’. Então, veja, isso é gerenciamento, isso é gestão, isso é do diretor. (grifos nossos)

ensino médio”, contra o movimento “escola sem partido”, contra a emenda constitucional do teto dos gastos públicos que previa a redução de gastos com a educação por 20 anos. Ou seja, foram mobilizações em todo o Brasil, de estudantes que visavam barrar medidas de governos estaduais e do governo federal, após o golpe contra a presidenta Dilma Russef, durante o mandato do então presidente Michel Temer.

Assim, de acordo com a gestora, ao analisar essas supostas denúncias ela percebeu que os números eram falsos, já que na sua compreensão não eram casos de assédio⁷⁰, muitos casos eram relativos à gestão e conduta do/da denunciado/a, assim substituiu “assédio” por “conduta”, já que esta classificação não incorre num crime.

Salientamos que nesta fala percebemos uma hierarquização durante a análise das falas envolvidas na suposta denúncia, quando a gestora sugere, que quem denunciou pode não ter conhecimento suficiente para classificar a situação relatada. Podendo classificar como “assédio moral”, uma “conduta” de gestão.

Então, eu comecei a descobrir que muitas das queixas eram de gestão, de conduta. Às vezes o diretor não era tão educado assim, dizia “escute tira esse negócio daqui...” e a pessoa se ofendia. Por isso nós mudamos, tirei dessa tipificação e passei para condutas. Então, eu tenho conduta de professor, conduta de diretor, e aí na conduta ele dilui tudo isso. Porque se o diretor tem a conduta de discriminação, tem a conduta de assédio moral, ele tem outras condutas.

A gestora justifica também que da forma anterior não tinha como categorizar as denúncias, e que agora desta outra forma existe a possibilidade de categorizar as supostas denúncias no seu desfecho, a partir de 2019 ou 2020:

OUVSEED: *O que nós estamos pleiteando com a CGE agora, é que eu tenha essa classificação na saída da denúncia, na hora que eu encerro, porque na hora que entra eu não tenho como saber, porque eu não apurei, eu tenho uma queixa, eu tenho um indício. Agora, quando termina, aí eu tenho como saber, porque daí eu já apurei, eu já sei se houve se não houve. Então, nós estamos buscando, e haverá mudanças no sistema, que eu possa classificar esse assunto lá no final. Então ele entra do jeito que*

⁷⁰ “O assédio moral caracteriza-se pela exposição dos trabalhadores a situações humilhantes e constrangedoras, de forma repetitiva e prolongada no tempo, no exercício de suas funções. Tais situações ofendem a dignidade ou a integridade psíquica dos trabalhadores. Por vezes, são pequenas agressões que, se tomadas isoladamente, podem ser consideradas pouco graves, mas, quando praticadas de maneira sistemática, tornam-se destrutivas.” (p.6)

“O assédio sexual no ambiente de trabalho consiste em constranger colegas por meio de cantadas e insinuações constantes, com o objetivo de obter vantagens ou favorecimento sexual.[...] O assédio sexual atinge, mais frequentemente, as mulheres e constitui uma das muitas violências sofridas em seu dia a dia. De modo geral, acontece quando o homem, principalmente em condição hierárquica superior, não tolera ser rejeitado e passa a insistir e pressionar para conseguir o que quer. Tal atitude, ainda que menos comum, pode ocorrer tendo os homens como vítimas. Ademais, é importante frisar que o assédio sexual no ambiente de trabalho não se restringe às situações hierárquicas, podendo ocorrer assédio sexual horizontal.” (p.16). Ver mais em: Assédio moral e sexual: previna-se (BRASIL, 2016). Disponível: <http://www.mpf.mp.br/sc/arquivos/cartilha-assedio> - Acesso em 16 de agosto de 2020.

entrar, mas lá depois que eu apurei, eu vou e mudo então eu passo a ter números mais concretos. Só que hoje eu não tenho isso.

Importância dos diálogos com o Departamento da Diversidade

Diante da percepção que a nossa entrevista chegara ao final, agradecemos a colaboração da entrevistada e perguntamos se ela tinha algo a acrescentar e então ela retornou a falar sobre a importância para a Ouvidoria em manter um diálogo com o Departamento da Diversidade:

***OUVSEED:** Olha, eu quero dizer que pra nós, foi assim, trabalhar com o DEDI e com a questão racial foi um aprendizado imenso, porque é uma equipe, aqui na secretaria tem várias equipes boas, mas é uma equipe que eu sinto que se preocupa com o lado humano, porque as situações que vem, são situações, ou de violação dessa humanidade, ou de enfrentamento à essa humanidade. Então quando eu sento com a equipe, que geralmente vamos trocar uma ideia, aqui e no DEDI, a nossa conversa além de legal é uma conversa que tem uma preocupação com o humano. E isso eu acho que trás uma transformação muito grande, sabe?*

Percebemos que durante toda a entrevista houve certo constrangimento em utilizar expressões de identificação do pertencimento racial das/os sujeitos/as, ao comentar sobre as supostas denúncias. Suas falas trouxeram situações de conflito entre funcionários/as (agente educacional II) e a direção, situações do período das ocupações estudantis; ao descrever as supostas denúncias reconheceu-as como situações de violência, de conflito, de ofensas, mas durante toda a entrevista pronunciou quatro vezes a palavra racismo. No momento que se apontava o final da entrevista ela retomou a importância do aprendizado sobre as relações raciais que a equipe da Ouvidoria recebe ao dialogar com as equipes do DEDIDH. Admite que algumas denúncias indicam, no relato das/os denunciantes, que houve a violação da sua humanidade, e que essa percepção por parte da Ouvidoria se dá por meio de diálogos de aprendizagem com o DEDIDH que tem em sua prática o reconhecimento do ser humano e seus diferentes pertencimentos, essas conversas “traz uma transformação muito grande” para a Ouvidoria, no momento de rever os indícios de uma situação considerada violenta pelo denunciante. E acrescenta:

***OUVSEED:** no espaço escolar, aqui no nosso convívio, no nosso jeito de pensar, sabe? Porque, a gente precisa parar e analisar e até ver o que fazemos. Porque muitas vezes a gente não tem esta consciência toda. Nós temos muitas questões aqui, com relação à contratação das pessoas, nós temos muitas questões com relação ao desrespeito, não só a questão racial, mas a questão do funcionário com necessidades específicas. Existe*

um enfrentamento de algumas pessoas, assim, de desvalorização, de desrespeito, e eu gosto muito de trabalhar com elas [se referindo às pessoas do DEDI] por isso. Porque assim, a primeira visão é o humano, e aí a partir disso vamos melhorar, vamos melhorar. Eu aprendi bastante, gostaria de ter participado muito mais do que eu participei esse ano, de tudo que elas me convidaram, tem coisas que não dá, não consigo. Mas é uma crescente assim, é uma coisa assim maravilhosa.

Destacamos a importância dada pela gestora da Ouvidoria ao processo de aprendizado a partir de diálogos com o DEDIDH, sobre reconhecimento e respeito às diversidades de pertencimentos dos/as sujeitos/as. Destacamos também a importância de não ser refratária a esses outros aprendizados, que como disse “a gente não tem essa consciência toda” (OUVSEED, 2018). No entanto, esse depoimento reafirma a fragilidade da instituição SEED quanto ao reconhecimento de práticas racistas no espaço escolar, ao sugerir que as decisões ao rever as supostas denúncias tem a interferência do “nosso jeito de pensar” a respeito do racismo, pois “muitas vezes você, a gente não tem esta consciência toda” sobre as/os sujeitos/as e seus diversos pertencimentos que são desvalorizados, desrespeitados e desumanizados no espaço escolar.

Compreendemos que, “este nosso jeito de pensar”, numa sociedade que ainda impera como uma verdade a ideia de que vivemos numa democracia racial, as denúncias que são entendidas como racistas pelos/as denunciantes correm o risco de serem interpretadas de uma maneira generalizadora e reducionista quanto às práticas racistas no espaço escolar.

Salientamos a importância do aprendizado com o DEDIDH para a compreensão das relações étnico-raciais no espaço escolar, no entanto a gestora aponta que esse aprendizado também é frágil, em momentos pontuais:

OUVSEED: *Eu sou chegada numa discussão às vezes não consigo fazer tudo, mas nossa, o que eu aprendo com as meninas, você não tem ideia, o que nós aprendemos. E aqui rapidamente, a gente fecha a porta faz uma rodinha de cadeira ali, vamos esclarecer daí elas instruem e a gente sabe como trabalhar, essa sintonia pra nós é muito importante, sabe?*

Diante da inexistência uma proposta de formação efetiva em EREER que envolva toda a estrutura da SEED, as discussões ainda são realizadas fragilmente, faz parte de “rodinha” de conversas e sugere-se que a busca por esta formação dependerá do interesse e da sensibilidade de percepção de cada departamento/coordenação em compreender como se dão as relações sociais

muitas vezes conflituosas no espaço escolar e também na estrutura da SEED, em particular no nosso estudo, quanto às situações consideradas racistas.

Diante da fala da gestora podemos concluir que a princípio, aquilo que compreendemos como denúncia, para a ouvidoria da SEED é entendido como um indício, daquilo que para o sujeito/a denunciante foi sentido e compreendido como uma violência. Para a ouvidoria, o/a sujeito/a denunciante, pode não ter o conhecimento suficiente e preciso do que aconteceu, podendo confundir, por exemplo, assédio moral com conduta. Desta forma, uma prática considerada racista, subjetivamente poderá ter outra interpretação pela Ouvidoria.

Constatamos a intenção de apaziguar as relações de conflito entre as/os sujeitos/as envolvidas/os nas denúncias, o que não é negativo, desde que não descaracterizem ou ignorem as denúncias, pois percebemos que existe a possibilidade de uma hierarquização que classificará, ou não, o indício em denúncia, e a incidência, ou não, da violência, bem como, uma descaracterização diante dos diferentes pertencimentos das/os sujeitos/as, diante de declarada igualdade no tratamento das denúncias.

Também foi evidenciada a importância, mesmo que reduzidas, das discussões propostas pelo Departamento da Diversidade, especialmente quanto à educação das relações étnico-raciais e da diversidade sexual e de gênero, na SEED, que pra além de atender a explícita dependência da Ouvidoria e provavelmente de outros departamentos, ensina para o reconhecimento e para a valorização das humanidades, como uma prática de vida. Portanto, esses aprendizados são entendidos como conhecimentos para a formação humana de sujeitos/as capazes de construir uma sociedade mais equânime diante das diversidades humanas.

2.1.3 Considerações dos diálogos com a Secretária de Estado da Educação do Paraná

Diante das falas das gestoras da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED) afirmamos que a política educacional para a EREER ainda enfrenta consideráveis limitações para a sua efetiva implementação no sistema de ensino da rede de educação básica.

Limitações essas que se apresentam desde a própria estrutura da instituição SEED, e que trazem/levam consequências para os espaços escolares, ou seja, a política educacional para a EREER não recebe o devido respeito, necessário para ser executada como uma política de promoção da igualdade racial no sistema de ensino.

Nossas afirmações tomam como base ao que chamamos de “múltiplas facetas” que são acionadas na ação do racismo institucional no ambiente na instituição SEED, e que as compreendemos como as práticas de descaso quanto ao despreparo, silenciamento e culpabilização das/os sujeitos/as negras/os, como os que identificamos diante de práticas que legitimam as desigualdades raciais e naturalizam o racismo que permeiam as práticas sociais no interior da instituição SEED.

Identificamos nas relações interpessoais na instituição a autoridade da brancura como definidora das “normas” de convívio na instituição, permeadas implicitamente de práticas racistas. Práticas racistas, que numa disputa de poder, se expressam em ações silenciosas na tentativa de ocultar o fortalecimento da EREER, bem como invisibilizar as/os sujeitos/as responsáveis por fazer a política educacional na SEED, o que impacta consideravelmente, de forma negativa, a efetividade desta no espaço escolar.

Também identificamos que a coordenação responsável pela EREER é “super-responsabilizada” em contribuir nas diferentes “especificidades” de outros departamentos da SEED, na solução de problemas/conflitos. Entendemos que a CERERQ é identificada pelos outros departamentos, que não sabem e/ou não querem resolver, como a coordenação responsável por resolver “problemas de negros/as”. Essa “super-responsabilização” é entendida por nós como uma forma de manifestação do racismo institucional, que opera de forma a mostrar e garantir a hegemonia de determinados grupos na SEED, que subordinam a CERERQ como se fosse uma “moeda de troca” para a permanência da EREER na instituição SEED, responsabilizando-a de ensinar, dialogar e acompanhar situações específicas dos diferentes departamentos, em diferentes situações que envolvem a população negra, com a função de neutralizar qualquer conflito que possa expor a instituição SEED como racista diante da sociedade como um todo e especificamente diante da população negra.

Constatamos que há uma falha de todo o sistema de ensino do Estado do Paraná, quando percebemos que a importância dada à política educacional para a EREER na estrutura da SEED ainda é reduzida. Além das pessoas diretamente ligadas à discussão e na elaboração de ações para a implementação da EREER, são poucas as pessoas interessadas em rever e (re) aprender a observar as relações através da perspectiva racial, de modo a se permitirem a alterar a forma de lidar com as situações racistas apresentadas no cotidiano de trabalho. Por exemplo, alguns/algumas técnicas/os do Departamento da Educação Básica que participam dos encontros da Equipe Multidisciplinar da SEED, por decisões individuais e não por ser uma proposta defendida pelas chefias do departamento, ou seja, compreendemos que a política educacional da EREER, ainda não faz parte de um projeto da gestão, para toda a SEED, e que, portanto há falhas também nas instituições escolares. Pois, outras vezes e outras propostas vindas da SEED chegam ao espaço escolar e essas muitas vezes não dialogam, não compactuam com a perspectiva da CERERQ, tornando a efetivação da EREER refém da ação individual ou de pequenos grupos em transpor as limitações do espaço escolar.

Ao relacionarmos estas “múltiplas facetas” de manifestações do racismo institucional, no despreparo, no silenciamento e na culpabilização ao “super-responsabilizar” a CERERQ no realizar a política educacional para a EREER na SEED, conseqüentemente diminuem as chances de entendimento da Ouvidoria da SEED no tratamento, das possíveis denúncias consideradas como práticas racistas vivenciadas por sujeitos/as negras/os no espaço escolar.

Diante da fala da gestora da ouvidoria, podemos concluir que aquilo que consideramos como denúncia, para a ouvidoria da SEED é entendido como um indício. Ou seja, o que para o sujeito/a denunciante foi sentido e compreendido como uma violência, para a ouvidoria da SEED poderá ser interpretado como falta de conhecimento suficiente e preciso, para identificar de fato o que ocorreu. Para a ouvidoria da SEED, o/a sujeito/a ao fazer a denúncia poderá confundir, por exemplo, assédio moral com conduta, racismo com conduta e vice versa.

Também constatamos a intenção de apaziguar as relações de conflito entre as/os sujeitos/as envolvidas/os nas denúncias, o que não é negativo em si, no entanto, percebemos o perigo de ocorrer a descaracterização dessas denúncias diante dos diferentes pertencimentos das/os sujeitos/as. Essa descaracterização foi percebida diante de declarada “igualdade” no tratamento das denúncias, como

também, diante da presença de uma hierarquização que classificará, ou não, o indício em denúncia, e a incidência, ou não, da violência.

Percebemos que mesmo diante do reduzido investimento formativo de qualidade há uma expectativa com as Equipes Multidisciplinares das instituições escolares. Essas EM são compreendidas como um instrumento de diálogo e aprendizado sobre a EREER no espaço escolar, consideradas como um elo entre o que é proposto pela equipe CERERQ/SEED e a prática pedagogia no espaço escolar, bem como, são também entendidas como capazes de identificar e interferir pedagogicamente em situações consideradas racistas no espaço escolar.

Compreendemos que estas “múltiplas facetas” de manifestações do racismo institucional, apresentadas no despreparo, no silenciamento e na culpabilização ao “super-responsabilizar” a CERERQ, destacam a ineficiência, a falha, do sistema de ensino de educação básica do Estado do Paraná no fazer a política educacional para a EREER.

Essas manifestações do racismo institucional afetam não só a compreensão da Ouvidoria da SEED no tratamento das possíveis denúncias consideradas como práticas racistas vivenciadas por sujeitos/as negras/os no espaço escolar, pois se a política educacional para a EREER não for entendida como necessária para mudanças de posturas, para o reconhecimento positivo da participação da população negra na construção do Brasil, e pautada no respeito à pessoa negra em todo o sistema educacional, essas/es sujeitos/as negros/as, possivelmente, não terão também, reconhecidos seus sentimentos diante de conflitos no espaço escolar.

Assim, reafirmamos a urgência da SEED elaborar e executar uma proposta contínua, de formação continuada, para todas/os da gestão (técnicos/as pedagógicos, coordenadoras/es, diretores/as, secretários/as e demais funcionários/as), produção de material didático, diálogos com Movimento Social Negro e demais Movimentos Sociais, com pesquisadoras/es em IES, com sujeitos/as produzem conhecimentos e contribuem para o reconhecimento da importância da EREER e da promoção da igualdade racial naquele espaço, tornando a EREER obrigatória para todas/os das diferentes áreas de atuação da sua estrutura organizacional e dos espaços escolares.

2.2 DIÁLOGO COM O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ

Neste item apresentamos nossas percepções a partir da análise de entrevista realizada com a gestão do Ministério Público do Paraná (MPPR) quanto à atuação do MPPR no que diz respeito à promoção da igualdade racial e ao monitoramento da implementação da política educacional para a EREER nos espaços escolares do sistema de ensino de educação básica do Estado do Paraná. Utilizamos o texto produzido pelo gestor como uma unidade e/ou uma categoria de análise a partir da nossa interpretação (MORAES, 2003, p.195-196) para a compreensão quanto ao monitoramento da implementação da política educacional para a EREER nos espaços escolares do sistema de ensino de educação básica do Estado do Paraná, diante da ação do MPPR em diálogo com outras instituições/entidades.

O Ministério Público é uma instituição independente, não está subordinada a nenhum dos Poderes da República e tem como função o previsto na Constituição do Brasil (1988)

Art. 127. 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, p.80)

Assim, o Ministério Público se propõe a atuar na proteção das liberdades civis e democráticas, buscando com sua ação assegurar e efetivar os direitos individuais e sociais indisponíveis. Neste sentido, esse órgão atua para garantir a educação de qualidade como um direito social e entende que "(...) a democratização da educação faz-se não só com o acesso, mas também com a permanência de todos no processo educativo, que deve atender a propósitos de valorização do ser humano".

Na estrutura organizacional do MPPR tem os Centros de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça (CAOPS), que auxiliam nas atividades funcionais do MPPR quanto à Defesa dos Direitos do Idoso, Direitos das Pessoas com Deficiência, Criança e Adolescente, Educação, Família, Cível e Registros Públicos, Fundações e Terceiro Setor, Proteção e Saúde Pública, Defesa do Consumidor e da Ordem Econômica, Proteção ao Patrimônio Público, Criminais do Júri e Execuções Penais, Proteção dos Direitos Humanos, Proteção do Meio Ambiente, Habitação e

Urbanismo, e Defesa da Ordem Tributária. O Centro de Apoio Operacional de Proteção dos Direitos Humanos do MP contribui com o trabalho dos promotores na identificação e no tratamento das demandas sociais relacionadas à defesa dos direitos humanos quanto à: 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 tortura⁷¹.

Neste sentido, em 2013, durante o evento do X Encontro do Fórum Permanente de Educação da Diversidade Étnico-Racial do Estado do Paraná (FPEDER), realizado de 15 a 17 de agosto de 2013, no município de Toledo, foi realizada uma audiência pública⁷², na qual o Ministério Público do Paraná participou. No final desse evento em plenária foi aprovada a *Carta Negra de Toledo*, na qual entre as exigências para o fortalecimento das políticas de combate ao racismo, de reparações e de promoção da igualdade racial em nível estadual, constava a

e) da criação, no âmbito do Ministério Público Estadual e Federal, de um grupo específico para acompanhamento da implementação das legislações atinentes à promoção da igualdade racial, ao combate ao racismo e ao ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, com participação da sociedade civil (apud, Celso J. dos SANTOS, 2015, anexo II)

Tal exigência conforme nos indica Santos (2015) resultou a ação do Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Direitos Humanos do Ministério Público do Paraná (CAOPDH), por meio do Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (NUPIER), que instaurou o Procedimento Administrativo nº MPPR-0046.14.000922-9, em 2014, no sentido de acompanhar na rede de ensino de educação básica do

⁷¹ Sobre as funções do Ministério Público ver mais: <http://www.mppr.mp.br/> – Acesso em: 16 setembro de 2019

⁷² De acordo com a Carta Negra de Toledo, participaram também desta audiência pública “[...] a Assembleia Legislativa do Paraná, Conselho Estadual de Educação, Ministério Público Estadual, que contou com a participação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, do Departamento da Diversidade (DEDI), da Secretaria de Estado da Educação, da Secretaria Municipal de Educação de Toledo, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus de Toledo, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e de representações do Movimento Social Negro, de Comunidades Quilombolas, de Povos Indígenas Kaingang, Xeta e Guarani, de Povos Ciganos, de Religiões de Matriz Africana, do Movimento Sindical” (Carta Negra de Toledo, 2013, apud SANTOS, 2015, anexos)

Estado do Paraná, a implementação da Lei nº 10.639/03, de forma a garantir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Neste contexto é que surge o nosso interesse de compreender como se dá a atuação do MPPR, no que diz respeito à promoção da igualdade racial e ao monitoramento da implementação da política educacional para a EREER nos espaços escolares do sistema de ensino de educação básica do Estado do Paraná.

Assim, em 28 de novembro de 2018 solicitamos uma entrevista com a gestão responsável pela Coordenação do CAOP de Proteção aos Direitos Humanos, que foi realizada no dia 11 de dezembro de 2018, no Ministério Público do Paraná, no bairro Centro Cívico, em Curitiba e teve uma duração de aproximadamente 24 minutos. O entrevistado foi identificado por hetero atribuição como homem cisgênero, branco e terá suas falas registradas com o código PROCMP. E as falas da pesquisadora pelo código PQ.

A entrevista foi agendada para as 14h, a pesquisadora chegou com antecedência de uns dez minutos. O entrevistado gentilmente nos avisou que concederia a entrevista, mas esta deveria ser rápida, pois tinha outro compromisso. Diante deste aviso, consideramos que a nossa postura diante do entrevistado ficou vulnerável. Pois sabíamos que se caso cancelássemos a entrevista seria difícil marcar outra, por conta dos compromissos do entrevistado no MPPR, e também porque não dispúnhamos de muito tempo para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, resolvemos aceitar a proposta do representante do MPPR e fizemos a entrevista.

Entendemos que para além do tempo, outra situação nesta entrevista potencializou a nossa fragilidade diante do entrevistado. Mesmo considerando que a sua postura fora extremamente gentil e atenciosa, percebemos que a sua reconhecida autoridade pública como gestor do MP, entendido aqui como “guardião da lei” (SANTOS, 2015), lhe autorizou tanto na forma como no conteúdo, a expor a sua fala sem necessariamente seguir as questões por nós sugeridas, bem como, lhe autorizou a não dar “brechas” para questões que pudessem de alguma forma colocar em dúvida o envolvimento e atuação do MPPR quanto à promoção da igualdade racial no Estado do Paraná.

A nossa intenção não é culpabilizar o gestor do MPPR, mesmo porque é a nossa leitura e interpretação sobre o texto produzido pelo outro sujeito (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.124), e sim refletir sobre como é difícil o exercício da cidadania

quanto ao direito do povo compreender, controlar e fiscalizar as atividades do Estado (SIRAQUE, 2009, p.78). Mesmo que conscientes da legitimidade da nossa pesquisa, percebemos, como nos alertou Araújo (2015), é uma tarefa difícil dialogar pessoalmente com órgãos públicos, pois podemos interpretar suas falas “em determinados contextos como manifestações do poder” (ARAUJO, 2015, p. 232).

A atuação do MPPR⁷³

Percebemos que a fala do representante do MPPR, não nos permite questionar ou apresentar qualquer dúvida quanto ao dever institucional do MPPR à promoção da igualdade racial:

PQ: Qual a sua compreensão, como gestor aqui no Ministério Público sobre Promoção da Igualdade Racial.

PROCMP: Bom, o MP tem com dever institucional de atuar no sentido da promoção da igualdade étnico racial. Tanto assim, que nós temos no Centro de Apoio Operacional de Proteção aos Direitos Humanos, nós temos um núcleo específico para tratar da promoção da igualdade racial. Intervimos, portanto, na perspectiva de que a legislação existente se aplique e possa produzir resultados positivos na realidade. Nós entrevistamos também, no sentido da instituição, aqui no Paraná, do Conselho Estadual de Promoção Étnico Racial, as reuniões para definir o texto final foram no MP. Enfim, a gente tem procurado sempre cumprir, como eu disse, com esse dever de ofício, de ter atuação positiva, no sentido que se possa avançar objetivando a igualdade racial.

Sem maiores detalhes o gestor cita, como exemplos dessa atuação do MPPR no seu dever institucional de promoção da igualdade racial, a existência do Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (NUPIER) dentro do MPPR e a participação do MPPR na instituição do Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (CONSEPIR), no Estado do Paraná⁷⁴.

⁷³ Diante da extensão e complexidade dos temas abordados nas entrevistas em algumas partes negritamos algumas expressões que nos aproximam do tema discutido, apenas como forma de colaborar com a leitura do texto próxima à dinâmica da entrevista.

⁷⁴ Instituído pela Lei 17.726, de 23 de outubro de 2013, o CONSEPIR – Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial, órgão deliberativo, consultivo e fiscalizador das ações governamentais, integrado, paritariamente, por representantes de órgãos públicos e de entidades da sociedade civil organizada. O Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial – CONSEPIR tem por finalidade deliberar sobre as políticas públicas que promovam a igualdade racial para combater a discriminação étnico-racial, reduzir as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, atuando no monitoramento e fiscalização dessas políticas públicas setoriais, em atenção às previsões do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010). Disponível: <http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=115> – Acesso em: 16 de setembro de 2019

E questionado sobre o seu histórico profissional no MP, o relaciona à função institucional do MP, quando nos diz:

***PROCMP:** Tenho a minha vida aí toda dedicada ao MP e de consequência à sociedade. Já que o MP tem, especialmente a partir da Constituição de 1988, (barulho da porta abrindo...) a incumbência da defesa não só da ordem jurídica e dos interesses sociais e individuais “indisponíveis” (não audível, alguém entrou na sala, o barulho não permitiu ouvir direito), mas principalmente a defesa do regime democrático. E eu tenho pra mim, que na realidade brasileira, defender o regime democrático importa, e fazer a defesa preferencial daqueles que se encontram afastados da possibilidade do exercício dos direitos elementares da cidadania (novamente barulho da porta). Uma opção preferencial do MP neste sentido, inclusive com o objetivo de fazer da justiça um espaço de luta para a transformação social, para a implementação das promessas de cidadania, que já estão contempladas no nosso ordenamento jurídico, que já estão contempladas na nossa Constituição, que não por acaso foi denominada de Constituição Cidadã, mas que infelizmente ainda se encontra distante em grande parte da população brasileira. No MP eu já fui procurador geral de justiça por quatro vezes, e já fui coordenador do Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Defesa da Criança e do Adolescente. (grifos nossos)*

Talvez por identificar no tema da pesquisa (e a presença de uma pesquisadora negra) algo que pudesse expor o MP como divergente dos interesses da população negra quanto ao compromisso com a promoção da igualdade racial, sua fala entrelaçando sua vida pessoal à função do MP nos permitiu perceber como que a neutralizar possíveis críticas que pudessem abalar tanto a sua imagem de autoridade pública, como a imagem do MPPR quanto a servir à sociedade em defesa da democracia e a defesa daqueles/as que se encontram impossibilitados/as “dos direitos elementares da cidadania”. E continuando nos aponta que para o MPPR a justiça deve ser entendida como um espaço de “luta para a transformação social” garantindo os direitos constitucionais até então distantes para a maioria da população brasileira.

Monitoramento e ERER

Ao questionarmos o gestor sobre algum mecanismo no MPPR de acompanhamento e monitoramento quanto à política de promoção da igualdade racial, o mesmo cita os CAOPs que atuam nos municípios e salienta que as atuações do MPPR são aliadas aos interesses dos Movimentos Sociais de acordo com as suas especificidades, quando nos diz: “Então a nossa intervenção se dá, de um lado como referência para o MP, para a sociedade, porque nós temos uma

atuação muito próxima, e muitas vezes integrada com os movimentos sociais que tratam também do tema.” (PROCMP, 2018).

E apontando especificamente o monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/03, no sistema de ensino do Estado do Paraná, ele nos diz:

***PROCMP:** Agora mesmo encaminhamos à Secretaria de Educação, uma proposta de um questionário a ser respondido por todo o sistema educacional sobre o cumprimento da Lei 10639 de 2003, que trata do ensino da cultura afro-brasileira e indígena, que é uma forma de mobilizar o sistema educacional, no sentido de que através do ensino da cultura se possa resgatar os fatos históricos relevantes, para o reconhecimento, de um lado dessa grande dívida história que o Brasil tem em relação aos afrodescendentes, aos afro-brasileiros, e de outro lado ter este tema refletido, como objeto de reflexão da agenda curricular, da agenda do sistema educacional. (Grifos nossos)*

O questionário que é citado é o 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 10.639/2003), nas unidades escolares do Estado do Paraná”⁷⁵, do qual apresentamos no final deste capítulo algumas informações sobre os relatos das direções dos estabelecimentos de ensino, sobre situações consideradas racistas bem como os possíveis encaminhamentos, no sentido de resolvê-las no espaço escolar. Tal questionário é entendido como uma forma de “potencializar as análises das informações enviadas pelas Unidades Escolares” (SILVA, 2018, in: SILVA e HOFFMANN, 2018) através do monitoramento feito anteriormente, em 2014, com o questionário “Fiscalização do cumprimento da Lei 10.639/2003 nas escolas do Estado do Paraná”⁷⁶, que consta no Procedimento Administrativo nº MPPR- 0046.18.126014-5, de 2018.

Durante a entrevista não nos foram apresentadas informações quanto a possíveis diálogos com a SEED sobre os resultados do monitoramento de 2014 pelo o MPPR. Naquele momento, por meio da sistematização e análises efetuadas pelo NEAB/UFPR (SILVA et al., p.30, 2018b), verificou-se que apenas 56%, do total de escolas da rede de educação básica do Estado do Paraná tinham instituído as

⁷⁵ Sobre os objetivos e a forma de divulgação do questionário “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”, ler Wilker Solidade da SILVA, Claudia Cristina HOFFMANN...[et.al] (2018). Disponível: https://issuu.com/neabufpr1/docs/livreto_monitoramento_erer_-_mppr-n/a/86602 - Acesso: 20 de maio de 2019.

⁷⁶ Conforme SILVA, Wilker Solidade da; HOFFMANN, Claudia Cristina... [et. al] (2018).

Equipes Multidisciplinares que são entendidas como mecanismos para a discussão, planejamento e execução da política educacional para EREER no espaço escolar, portanto, importantes aliadas para o enfrentamento e combate à possíveis práticas racistas entre as/os sujeitos/as que interagem diariamente nas instituições escolares.

Diálogos com os Movimentos Sociais

O gestor do MPPR afirma que estas intervenções de monitoramento das ações que visam o enfrentamento e combate a todas as formas de discriminações diante das desigualdades a que estão suscetíveis as/os sujeitos/as dos eixos da sua atuação do CAOPDH, entre esses quanto à promoção da igualdade racial, neste caso entendido também a implementação da Lei nº 10.639/2003, são resultados do diálogo constante com os Movimentos Sociais, através de um encontro anual e de audiências públicas⁷⁷.

***PROCMP:** Nós realizamos regularmente, uma vez por ano nos fazemos um grande evento com vários segmentos, esses segmentos que correspondem aos nossos eixos, dentre eles então, da igualdade racial, e fazemos também audiências públicas, é nessa perspectiva. Bom esse encontro estadual se dá sim e como as audiências públicas, para ouvir os movimentos sociais...e claro também sempre surge alguém que individualmente quer se manifestar, mas a realização dessas audiências públicas é exatamente para que o Movimento social defina as suas prioridades e enfim o seu desejo de intervenção do MP.*

Diante da diversidade dos pertencimentos das/os sujeitos/as, que de acordo com o representante do MPPR estão representadas/os, nesses eventos anuais, pelos seus respectivos Movimentos Sociais, nos perguntamos como o MPPR consegue atender a todas as demandas a si direcionadas? Será que é um evento para cada um dos segmentos?

Mesmo que fosse um evento anual para cada um dos segmentos, na nossa compreensão seria pouco, diante da complexidade de cada um, se pensarmos

⁷⁷ De acordo com o Ministério Público, Audiência Pública: é o nome que se define uma reunião organizada, em que a comunidade aponta seus problemas e apresenta suas propostas e sugestões aos órgãos públicos. Trata-se de um importante mecanismo que garante a participação popular na discussão e solução de assuntos de interesse público. O Ministério Público do Paraná realiza essas audiências para ouvir a comunidade, levantar informações e divulgar as ações realizadas para a solução de problemas que afetam a sociedade, buscando assim, a efetivação dos direitos previstos na Constituição e nas leis.

Disponível: <http://www.mppr.mp.br/pagina-4756.html> - Acesso em 04 de fevereiro de 2020.

somente as especificidades da população negra quanto à promoção da igualdade racial. Para compreendermos um pouco de toda esta complexidade teríamos que ampliar a nossa pesquisa, o que não é a nossa intenção.

Mesmo assim, buscamos no site do MPPR algumas informações que pudessem nos apresentar os/as sujeitos/as representados/as nesses eventos anuais e encontramos que: i) no período de 28 a 30 de novembro de 2016 foi realizado o “Seminário de Direitos Humanos do MPPR e a V Mesa Redonda: Movimentos Sociais, Direitos Humanos e Desafios⁷⁸”, que tinha como objetivo atender as demandas dos/as sujeitas/os relacionadas às discussões sobre: 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. ii) de 20 a 22 de novembro de 2018, aconteceu o II Seminário de Direitos Humanos do MPPR e VI Mesa Redonda: Movimentos Sociais, Direitos Humanos e Desafios⁷⁹, que teve como objetivo atender as demandas sobre: igualdade étnico-racial, gênero, direitos LGBT, reconhecimento de comunidades tradicionais e atendimento a populações vulneráveis e pessoas em situação de rua. iii) E o III Seminário de Direitos Humanos⁸⁰, realizado nos dias 05 e 06 de novembro de 2018, com o objetivo de abordar questões relacionadas ao papel do Ministério Público na promoção de igualdade de gênero, étnico-racial, direitos LGBT, acesso à alimentação adequada e ao Sistema Único de Assistência Social, reconhecimento dos direitos de povos e comunidades tradicionais, atendimento das pessoas em situação de rua, migrantes, refugiados e apátridas.

Esta constatação nos permite afirmar que as questões acima permanecem em aberto, e que talvez possamos encontrar respostas em futuros diálogos também com os respectivos Movimentos Sociais e o MPPR. Essa tarefa é para outras pesquisas, neste momento servem para a nossa reflexão quanto às possibilidades

⁷⁸ Disponível: <http://www.escolasuperior.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=448&tit=Seminario-de-Direitos-Humanos-do-MP-PR%25A0> – Acesso em 04 de fevereiro de 2020.

⁷⁹ Disponível: <http://www.escolasuperior.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=548&tit=II-Seminario-de-Direitos-Humanos-do-MP-PR-e-VI-Mesa-Redonda-Movimentos-Sociais-Direitos-Humanos-e-Desafios> – Acesso em 04 de fevereiro de 2020.

⁸⁰ Disponível: <http://www.escolasuperior.mppr.mp.br/2018/10/662/III-Seminario-de-Direitos-Humanos.html> - Acesso em 04 de fevereiro de 2020.

de resoluções das intervenções do MPPR diante das diversas prioridades que possivelmente são apresentadas por esses Movimentos Sociais.

Tratamento das denúncias

Como a nossa pesquisa tem como foco compreender como são tratadas as denúncias de práticas racistas no espaço escolar, perguntamos ao gestor do MPPR se existia um canal de recepção dessas denúncias no MPPR, e o mesmo responde que recebem denúncias do canal 190 do governo Federal, e na possibilidade de ocorrer um fato ilícito no sistema educacional que se torne do conhecimento do MP serão chamadas/os as/os envolvidos/as e se propõe uma ação penal. No mais, “enfim, a gente tem esse canal de comunicação permanente com as entidades e a própria sociedade”.

MP e racismo institucional

No entanto, quando fala sobre a promoção da igualdade racial dentro da estrutura do MPPR, nos relata que de acordo com um estudo realizado por um grupo nacional de direitos humanos que se organiza para um intercâmbio de ações entre os vários MP Estaduais e também o MP Federal, verificou-se, infelizmente, que ainda é reduzida a presença de negros/as nas estruturas do MP como em todo o sistema de Justiça do Brasil. Porém salienta que a existência desta preocupação, esta agenda preocupada em mapear a presença de negros/as no MP é uma proposta de se buscar formas de superar o racismo institucional dentro do sistema judiciário.

***PROCMP:** E o fato de se ter a agenda com isso é um elemento importante, para superar esse racismo institucional existente, que sobre argumento da igualdade de oportunidade pra todos, independente da raça e da cor, sobre este argumento, de que enfim, o MP não seria uma instituição racista, que nós não teríamos discriminação, preconceito. O simples fato de se fazer este discurso é uma forma mesmo, digamos silenciosa, silenciosa no sentido que você não quer que esse tema seja objeto mesmo de reflexão. Nós estamos fazendo isso também dentro do MP em relação à Promoção da Igualdade de Gênero. Quando se diz também...não, tanto faz ser homem ou mulher, quando se faz esse discurso é porque há...uma...essa manifestação importa de uma espécie de racismo, né....*

Salienta que racismo institucional que existe no MP e em todo sistema judiciário no Brasil, que age sob as sombras do discurso de igualdade de oportunidades para todas/os independentes de seus pertencimentos, seja étnico-

racial, ou de gênero, mas que na realidade “é uma forma [...] digamos silenciosa, [...] no sentido que você não quer que esse tema seja objeto mesmo de reflexão” quanto à promoção da igualdade racial e de gênero dentro da instituição do MP.

Nesse sentido destaca a realidade do Estado do Paraná ao adotar a ação afirmativa de reserva de vagas para negros/as em concursos públicos

PQ: O senhor falou que fez um levantamento...

PROCMP: Nós temos no MP do Paraná [...] o primeiro no Brasil a ter nos seus concursos a cota para negros, isso vem causando uma ampliação do número de negros dentro da instituição, inclusive ocupando espaços importantes, hoje o nosso o subprocurador geral de justiça, para assuntos jurídicos [...] é um negro.

E salienta a importância dessa política para a inserção de negros/as em cargos de poder dentro do sistema judiciário.

Monitoramento da EREER

Retornamos à discussão sobre qual será a forma de atuação do MP diante dos resultados do questionário de monitoramento da EREER no espaço escolar, citado anteriormente, quanto à verificação da implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, o gestor nos responde

PROCMP: Isso, nós encaminhamos um questionário à SEED pra que ela encaminhasse para todo o sistema educacional, a resposta desse questionário, através do qual nós vamos identificar efetivamente o cumprimento da Lei. PQ: nos estabelecimentos... PROCMP: nos estabelecimentos... PQ: e aí o MP pretende ter uma proposta a partir desse levantamento, ou...? PROCMP: A proposta é elementar. É que se cumpra a Lei, que se tenha uma comissão que a Lei prevê....enfim...que haja a capacitação dos profissionais para poder ministrar essas aulas. Enfim, de que a Lei não fique apenas como declaração retórica, como apenas aviso para o sistema educacional. Até porque é o reconhecimento da importância do sistema educacional, nesse sentido, da superação das situações concretas de discriminação, preconceito. A gente não tem dúvida, que é o sistema educacional o melhor dos espaços, para – a partir até do conhecimento da história, da cultura afro-brasileira ou mesmo africana, e também dos indígenas – as pessoas possam refletir e reconhecer que os ciclos de riquezas do país contaram sempre com a mão de obra, com o trabalho dos negros.

A nossa intenção era compreender de que forma o MPPR atuaria junto a SEED caso os resultados do questionário apontassem a existência de possíveis situações consideradas racistas no espaço escolar, e sobre a não execução de ações para EREER em algumas escolas, no entanto não finalizamos a pergunta. E o

gestor do MPPR afirmou que é imperativo a implementação da Lei 10.639/03 e que o sistema educacional tem um papel importante na “superação das situações concretas de discriminação e preconceito”, no entanto não apontou qual seria a atuação do MPPR caso isso não seja identificado nas respostas do questionário de monitoramento de 2018.

Afirma também, que espera das respostas a confirmação da efetivação de ações para EREER nos espaços escolares, através da composição da “comissão que a Lei prevê”, que entendemos aqui como a composição das Equipes Multidisciplinares; e da capacitação às/aos professores/as quanto a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, que através desses conhecimentos os/as sujeitos/as poderão refletir e reconhecer a importância da população negra na construção das riquezas produzidas nos ciclos econômicos brasileiros. E (re) afirma a sua expectativa quanto à importância do sistema educacional no sentido de contribuir para se superar as desigualdades raciais no Brasil

***PROCMP:** E acho que todos aqueles que compõem as forças progressistas da sociedade, que querem ver a transformação da sociedade, para algo melhor, mais justo, devem desenvolver esforços junto ao sistema educacional. Para que esse, dentre outros, mas esse tema que é tão significativo pelo número de pessoas que ainda não participam dos benefícios produzidos pela sociedade em razão da raça ou da cor, possa ter no sistema educacional o despertar dessa consciência da busca da igualdade, da igualdade material. Não só essa de dizer que todos são iguais perante a lei, mas sim da existência inclusive de leis que possam tratar de forma desigual aqueles que são desiguais à realidade social, e daí sim estabelecer verdadeira isonomia.*

O sistema educacional, na sua fala é visto como responsável por transmitir conhecimentos necessários, para “o despertar dessa consciência da busca da igualdade” para se “estabelecer a verdadeira isonomia”, o que também concordamos.

No entanto, resta-nos entender quais serão os critérios que o MP utilizará para confirmar se as respostas efetivamente apontaram a realidade do espaço escolar quanto às ações para a EREER visando a implementação da referidas Lei. Como também, resta-nos a tentativa de compreender como as “forças progressistas”, que incluímos o MP, atuarão no sentido de possibilitar ao sistema educacional as condições necessárias para que consiga que a busca para a efetiva igualdade seja o objetivo de toda a sociedade brasileira.

2.2.1 Considerações sobre a entrevista com a gestão do Ministério Público do Paraná.

A fala gestor do MP afirmou o dever institucional do MP quanto à promoção da igualdade racial, no sentido de atender ao previsto na Constituição (1988) de buscar assegurar e efetivar os direitos individuais e sociais indisponíveis àqueles/as “afastados [/as] da possibilidade do exercício dos direitos elementares da cidadania”. Porém, a sua fala também apontou que a ação do racismo institucional permeia as relações do MP, assim como em todo do sistema judiciário no Brasil, que age sob as sombras do discurso de igualdade de oportunidades para todas/os independentes de seus pertencimentos, seja étnico-racial, ou de gênero, mas que na realidade “é uma forma [...] digamos silenciosa, [...] no sentido que você não quer que esse tema seja objeto mesmo de reflexão” (PROCMP, 2018). O que nos deixa em alerta quanto a real importância dispensada pelo MP ao atuar no sentido de assegurar a promoção da igualdade racial em nossa sociedade.

Apesar disso, destacamos a sensibilidade do MPPR ao afirmar que suas ações de intervenções que visam ao enfrentamento e combate a todas as formas de discriminações diante das desigualdades a que estão suscetíveis as/os sujeitos/as dos eixos da sua atuação do CAOPDH são resultados do diálogo constante com os Movimentos Sociais.

Portanto, o MPPR se mostrou como um importante aliado dos Movimentos Sociais e/ou outras instituições comprometidas com a implementação de políticas que visam ao reconhecimento, o respeito e a defesa dos direitos das diversas humanidades.

No entanto, ao levarmos em consideração o foco das nossas análises, diante da fala do representante do MPPR, não conseguimos identificar quais os critérios concretos que são considerados pelo MPPR para a comprovação ou não da implementação da política educacional para a EREER no espaço escolar do sistema de ensino do Estado do Paraná.

Salientamos que para além de fiscalizar/monitorar a implementação da Lei 10.639/03 através de questionários, que são importantes, é preciso um acompanhamento mais próximo da realidade das instituições escolares e ouvir os/as sujeitos/as que lá estão. Mesmo porque, um monitoramento mais próximo da

instituição escolar torna-se menos possível maquiagem as realidades vivenciadas pelos/as sujeitos/as cotidianamente no espaço escolar.

2.3 DIÁLOGO COM A GESTÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA APP – SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ

Apresentamos nossas percepções quanto à implementação da política educacional para a EREER, bem como, quais as estratégias de monitoramento desta política no espaço escolar do sistema de ensino da educação básica do Estado do Paraná, sob a perspectiva da APP – Sindicato. A nossa análise se dá a partir da interpretação do texto produzido pela gestão da EREER, durante uma entrevista, interpretando alguns dos sentidos e significados que este texto nos possibilitou possibilitam ler (Roque MORAES, 2003, p.193)

A APP – Sindicato é uma entidade que para além de representar as/os trabalhadores/as nas lutas dos seus interesses profissionais por uma educação pública e de qualidade tem entre os seus princípios “a luta contra qualquer tipo de violência e discriminação étnico-racial, de orientação sexual, de gênero, política, religiosa e cultural” (APP – Sindicato, Estatuto, 2017). Assim, de acordo com Lopes, Souza e Cruz (2010) desde a década de 1990 com a criação do Coletivo de Educadores no Combate ao Racismo, a APP Sindicato já apontava um comprometimento com a EREER.

De acordo com informações disponíveis no seu portal⁸¹ de informações, a APP é o quinto maior sindicato brasileiro, tem aproximadamente setenta e três mil sindicalizados/as, somados as/os professores/as e as/os funcionários/as, ocupa a terceira posição no ranking da educação nacional, sendo o maior sindicato do Estado do Paraná.

No seu V Congresso Estadual, intitulado Sindicato Cidadão, realizado em 1994, de acordo com Santos (2015) a APP – Sindicato produziu a sua primeira resolução “fundamentada na desconstrução do mito da democracia racial” (SANTOS, 2015, p.67).

⁸¹ Ver maiores informações: <https://appsindicato.org.br/app-71-anos-conquistas-para-a-educacao-e-suporte-aosas-sindicalizadosas/> - Acesso em 03 outubro de 2019

Ainda de acordo com Santos (2015), em decorrência dos debates neste V Congresso, a APP – Sindicato incluiu no seu plano de lutas da categoria quatro estratégias de atuação do sindicato quanto às relações étnico raciais no Brasil: i) organizar e ampliar a luta contra o racismo e contra todas as formas de discriminação; ii) debater com a categoria a participação do negro na história; iii) introduzir no plano de Formação Sindical, articulação entre o sindicalismo e a questões étnicas e; iv) apoiar e incentivar a organização de grupos de negros. Tais estratégias ao inserirem ações que visam o enfrentamento e combate ao racismo demonstravam “que a atuação sindical pode e deve transcender as lutas pelas pautas imediatas e contribuir para desencadear um processo mais amplo de transformação social, particularmente educacional [...]” (SANTOS, 2015, p. 67).

Assim, com a promulgação da Lei n^o 10.639/03 e através da demanda do seu Coletivo de Gênero e Raça, a APP - Sindicato constituiu paritariamente com a SEED o Grupo de Trabalho de acompanhamento do processo da implementação da referida Lei no Estado do Paraná. (CRUZ, 2012, p. 26).

Atualmente, entre as dezessete secretarias⁸² da APP – Sindicato, uma é a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial e Combate ao Racismo, e com o Coletivo de Educadores no Combate ao Racismo em todos os seus núcleos regionais, a entidade se apresenta com atuações comprometidas com a EREER nos espaços escolares da rede pública de educação básica do Estado do Paraná.

Desta forma justificamos o nosso interesse em compreender pela perspectiva da APP – Sindicato como se dá a implementação da política educacional para a EREER, no sistema de ensino da educação básica do Estado do Paraná, bem como, sobre as estratégias de monitoramento desta política no espaço escolar.

A entrevista foi realizada em novembro de 2018, com aproximadamente 15 minutos de duração, na sede da APP, no bairro Rebouças, em Curitiba. O entrevistado foi identificado por hetero atribuição como homem cisgênero, preto e

⁸² Secretarias da APP – Sindicato: Secretaria da Mulher Trabalhadora e Direitos LGBT; Secretaria de Administração e Patrimônio; Secretaria de Aposentados/as; Secretaria de Assuntos Jurídicos; Secretaria de Assuntos Municipais; Secretaria de Comunicação; Secretaria de Finanças; Secretaria de Formação Política Sindical e Cultura; Secretaria de Funcionários/as da Educação; Secretaria de Organização; Secretaria de Política Sindical; Secretaria de Políticas Sociais e Direitos Humanos; Secretaria de Promoção da Igualdade Racial e Combate ao Racismo; Secretaria de Saúde e Previdência; Secretaria de Sindicalizados/as; Secretaria Educacional; e Secretaria Geral. Disponível: <https://appsindicato.org.br/secretarias/> - Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

terá suas falas registradas com o código DIRAPP. E a pesquisadora/entrevistadora como PQ.

A entrevista⁸³

No dia 28 de novembro de 2018 nos confirmaram que a reunião seria no dia 30 de novembro às 14 horas, depois por mensagem via rede social o entrevistado, diante de outro compromisso transferiu a entrevista para as 17h. A pesquisadora chegou no horário combinado (10 minutos de antecedência), porém a expectativa do entrevistado era que a pesquisadora chegasse uma hora depois. O assessor do dirigente da APP – Sindicato o avisou que ele tinha outro compromisso próximo ao horário da entrevista, precisava gravar uma *live*⁸⁴ e ficaram em dúvida se começavam a entrevista, ou se primeiro ele gravaria a *live*. Para a entrevistadora o melhor era realizar a entrevista, caso necessitasse de mais tempo retornaríamos após a *live*. Todas/os concordam e iniciamos a entrevista. A nossa conversa foi na sala de trabalho do dirigente e foi acompanhada pelo assessor da diretoria, e outro dirigente da APP – Sindicato. A pesquisadora conhecia tanto o dirigente como seu assessor de atividades realizadas em diálogos com o MSN, APP e SEED.

A promoção da igualdade racial no espaço escolar

Iniciamos a entrevista, mesmo já nos conhecendo, diante da nossa percepção, estávamos ansiosos/as durante a entrevista,

PQ: Como gestor da política de promoção da igualdade racial, aqui na APP, como você compreende ou considera a promoção da igualdade racial e enfrentamento/combate ao racismo?

DIRAPP: A gente entende assim, respondendo de uma forma bem prática. Eu respondo a partir da aplicação da Lei 10639 e da 11645, entendo assim, estaremos promovendo a igualdade racial no interior das escolas, quando tivermos o reconhecimento do sujeito. Enquanto estudante, enquanto trabalhador, que está ali no interior daquela escola. E quando tivermos as políticas públicas que promovam essa equidade do negro no interior da escola, que ele tenha acesso ao conhecimento com igualdade, que ele tenha acesso às possibilidades com igualdade. E o combate [ao racismo], eu entendo assim, que o nosso trabalho no combate, é que uma vez ele tendo acesso ao conhecimento, uma vez ele tendo esse empoderamento

⁸³ Diante da extensão e complexidade dos temas abordados nas entrevistas em algumas partes negritamos algumas expressões que nos aproximam do tema discutido, apenas como forma de colaborar com a leitura do texto próxima à dinâmica da entrevista.

⁸⁴ Uma das existentes redes sociais liberou para seus/suas usuários a possibilidade de gravar vídeos ao vivo e socializá-los com as suas redes de contatos virtuais.

ele possa ser sujeito nessa luta contra a sua discriminação. Que existe. E para isso não é uma ação individual entendemos que é uma ação coletiva e que o papel das Equipes Multidisciplinares dentro das escolas são fundamentais para esse processo acontecer. (Grifos nossos)

O gestor da APP considera que a promoção da igualdade racial se dará no espaço escolar, quando negros/as forem reconhecidos/as como sujeitos/as, com igualdade no acesso ao conhecimento. Explica que quando as/os sujeitos/as negras/os se apropriarem dos conhecimentos produzidos sobre a sua história e de seus/suas antepassados/as, diante da promulgação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, que compreendemos aqui como a política educacional da EREER, poderão fazer a luta de combate ao racismo, diante das diferentes formas de discriminação que existem no espaço escolar.

Na continuidade ele salienta que esse processo “[...] não é uma ação individual a gente entende que é uma ação coletiva”, assim a Equipe Multidisciplinar tem papel fundamental nesse processo de aprendizado coletivo na busca da promoção da igualdade racial no espaço escolar.

PQ: Quais as estratégias que você entende do sindicato, que a APP – Sindicato tem efetivado com relação a promoção da igualdade racial e enfrentamento ou combate ao racismo?

DIRAPP: Olha... fazendo uma interface com o Movimento Social [Negro], que faz esse trabalho diretamente, tendo essa ação em conjunto, e também fazendo a formação. Eu acho que o nosso processo formativo ele tem contribuído bastante para isso, para esse debate, para suscitar no interior das escolas, com os professores, professoras, funcionários, funcionárias, esse debate... Para se entender o que é o racismo, para entender o que é esse racismo institucional, para entender que esse racismo é uma questão que precisa ser debatida e precisa ser combatida dentro da escola. Então o processo formativo que a gente tem... o nosso programa de formação ele atende a essa necessidade... e também a relação nossa com o Movimento Social [Negro], participando do Fórum [Permanente de Educação da Diversidade Étnico-Racial do Paraná]... participando em conjunto com as ações de outros Movimentos [Sociais] que tem... de mulheres... da juventude, a gente faz esse debate e a gente pensa que é uma forma de contribuição.

Monitorando a política educacional para a EREER e Movimentos Sociais

A nossa intenção era compreender quais as ações da APP Sindicato, quanto a monitorar a política educacional para a EREER e também as denúncias de práticas racistas do espaço escolar da rede de educação básica do Estado do Paraná. No entanto o gestor da APP Sindicato, não nos apresenta uma ação efetiva do sindicato, e sim destaca como estratégia de promoção da igualdade racial e o

combate ao racismo, a proximidade do APP-Sindicato com os diferentes movimentos sociais: das mulheres, da juventude, e especificamente entendido aqui, com o Movimento Social Negro, na elaboração de ações conjuntas. O que tem proporcionado à APP um aprendizado que contribui muito para provocar o debate no interior das escolas. Sublinha que a relação com os Movimentos Sociais e com o Fórum, que entendemos se referia ao Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial do Estado do Paraná (FPEDER), contribui no processo formativo com e entre as/os professores/as e funcionários/as no espaço escolar, no entendimento do que seja o racismo e o racismo institucional.

Salientamos o destaque dado à importância do Movimento Social Negro, neste processo de aprendizado da APP-Sindicato, como sujeito político e educador “de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações” (Nilma Lino GOMES, 2018, p.23).

Sobre o monitoramento das ações das Equipes Multidisciplinares, que são entendidas pelo gestor da APP–Sindicato como peças fundamentais no processo de execução política educacional para a ERER e a promoção da igualdade racial no espaço escolar, o gestor da APP nos informa:

DIRAPP: Olha, o monitoramento a gente faz através do nosso Coletivo. Nós temos o Coletivo de Combate ao Racismo e os nossos professores, as professoras, nossos funcionários e funcionárias eles...é...na sua maioria estão envolvidos nos Núcleos [sindicais] e envolvidos também nas equipes, então quando a gente tem alguma situação em que a gente não percebe esta efetivação, a gente tem uma ação mais contundente ali, senão a gente tem a ação da nossa militância que está presente nas equipes.(Grifos nossos)

Através da fala do gestor da APP – Sindicato, compreendemos que também não há uma ação elaborada e executada pela entidade para o monitoramento das ações da Equipe Multidisciplinar ou da ERER no espaço escolar. O monitoramento se dá pelos/as próprios/as sujeitas/os nas escolas. São as/os professores/as e funcionárias/os, que trabalham nas escolas da rede de educação básica do Estado do Paraná, militantes sindicais no Coletivo de Combate ao Racismo dos diferentes núcleos⁸⁵ da APP – Sindicato, e acreditamos que também são ativistas do

⁸⁵ A sede estadual da APP Sindicato está localizada em Curitiba, e como extensões da estadual nas diferentes regiões do Estado do Paraná existem 29 Núcleos Sindicais distribuídos entre os municípios de: Apucarana, Arapongas, Assis Chateaubriand, Cambará, Campo Mourão, Cascavel,

Movimento Social Negro. Ou seja, as/os responsáveis pelo monitoramento das ações das EMs, são as/os mesmos/as que atuam nos seus coletivos e que atuam na Equipe Multidisciplinar das suas respectivas escolas.

Assim, o gestor leva-nos à compreensão de que o aprendizado da APP – Sindicato quanto à EREER está vinculado ao aprendizado das/os sujeitos/as que compõem os seus coletivos que trazem esses aprendizados do Movimento Social Negro. Desta forma, ao interferirem no aprendizado do sindicato, esses/essas sujeitos/as seriam também capazes e responsabilizados/as a legitimar as suas próprias ações e dos/as colegas de trabalho quanto à efetivação da política educacional para a EREER e de reconhecimento, enfrentamento e de combate ao racismo no espaço escolar.

***DIRAPP:** [...] eu vou falar de uma experiência que eu tinha, quando não estava na direção estadual, mas estava atuando no núcleo [...], isso quando eu não era direção e que eu era da Equipe Multidisciplinar. Sempre que tinha as ações das equipes, a gente procurava integrar com a APP-Sindicato, na questão de busca de material. Quando víamos que por parte da gestão da escola, ou por parte da gestão do Núcleo Regional da Educação, não tinha uma preocupação em garantir a efetivação daquilo que estávamos fazendo, seja um estudo, seja a garantia no mês da Consciência [Negra], que era a culminância e tudo mais. Nós fazíamos denúncias, ou fazíamos a intermediação para que isso acontecesse. (grifos nossos)*

O exemplo acima, ao citar a sua experiência de como pode acontecer este monitoramento no espaço escolar, afirma a compreensão de que a atuação das/os representantes da APP–Sindicato é junto com a atuação das Equipes Multidisciplinares. Esses/as poderão buscar ajuda junto ao Sindicato caso encontrem dificuldades com a gestão da escola ou com o NRE para efetivar as ações planejadas. Ou seja, o dirigente não apresentou nenhuma ação que tenha sido elaborada pela entidade APP–Sindicato, no sentido de garantir e efetivar a política educacional de EREER no espaço escolar, e sim apresentou a atuação individual/coletiva dos/as sujeitos/as lá no espaço escolar.

***PQ:** E quais são os canais de denúncias da APP sindicato? [...] você está falando das equipes multi [...]se tiver um caso de racismo no espaço escolar...existe um canal de denúncias da APP sindicato?*

DIRAPP: Não existe assim um canal formal, por exemplo, uma ouvidoria. O que existe...Existe a atuação da nossa secretaria. Então sempre que a gente tem um caso de denúncia dessa questão...(neste momento tivemos a impressão que o gravador não estava gravando...mas estava... e continuamos...) então, as nossas secretarias funcionam como esse canal. Por exemplo, se tiver uma denúncia das escolas, essas denúncias [os/as denunciante(s)] entram em contato com a nossa assessoria, ou entram em contato direto, tanto com a Secretaria Estadual, como [com] as secretarias dos Núcleos [sindicais] e fazem essa denúncia. Por exemplo, nós tivemos nas distribuições de aulas, passada, uma denúncia por conta da questão das cotas, das bancas de verificação. Então o Núcleo [sindical] que teve esse problema nos procurou diretamente e fizemos esse debate com a SEED e com o Núcleo [Regional da Educação], a partir dessa denúncia feita. Para nós, então o canal é direto. Então se alguém tem alguma denúncia a fazer eles já nos procuram diretamente.

A denúncia e a/o denunciante

Na APP não existe um canal exclusivo ou uma ouvidoria para receber denúncias de práticas racistas no espaço escolar, ou no NRE, ou na SEED. Essas denúncias, que não se resumem a situações do espaço escolar são feitas diretamente para as Secretarias Estaduais ou nos Núcleos Sindicais da APP – Sindicato

DIRAPP: Daí disso parte uma ação nossa para buscar [solucionar/acompanhar] essa denúncia. Já tivemos caso de fazer verificação no Ministério Público a partir de denúncia, já tivemos caso de encaminhar para algum órgão local esse tipo de denúncia. As vezes a pessoa vem e faz a denúncia, como aconteceu aqui na região metropolitana, a pessoa vem e faz a denúncia, e depois ela media e acha que não deve ir a fundo ou que a denúncia deve ser de outra forma. Ela tenda intermediar, mas sempre dialogando com a gente. E assim, por exemplo, aqui se chegar [a denuncia] é...vamos supor...nós somos em vinte quatro diretores...tem alguém que tem uma proximidade maior com o diretor de formação...né?...com o secretário de formação...a pessoa procura o secretário de formação e ele encaminha pra gente...assim como também, se chegar uma denúncia que não é pertinente a nossa secretaria a gente também passa, a gente sempre procura dar esse encaminhamento...

PQ: e esse encaminhamento é com a escola? Com o professor? Para a escola? Para a SEED? Para o núcleo...como que é?

DIRAPP: Então... então...a gente avalia...existem encaminhamentos que a gente faz com o professor, existe encaminhamentos que a gente faz direto com o Ministério Público, existe encaminhamento que a gente faz com a escola...depende da demanda...

Diante das denúncias, de acordo com a fala do gestor, a APP – Sindicato procura uma forma de solucionar a situação, poderá procurar auxílio no Ministério Público, ou outro órgão que possa colaborar no encaminhamento da denúncia, e outros casos em que procura a própria escola para a solução do conflito. Depende da demanda da denúncia e destaca que algumas vezes a/o própria/o denunciante poderá “recuar” na decisão e procurar solucionar de outra forma a situação

denunciada. Ou seja, compreendemos que a decisão de qual será o caminho para a resolução do conflito dependerá da sensibilidade e do entendimento que o/a denunciante tiver sobre a situação racista e como essa será transmitida e recebida pela APP – Sindicato.

Assim, neste exemplo apontado na fala do gestor, compreendemos que a decisão da/o sujeito/a em “recuar” na continuidade de uma denúncia, pode ser consequência da autoridade da brancura, que define as “normas” de convívio diante das relações sociais, que pode deslegitimar e negar a percepção das/os sujeitos/as que vivenciam práticas racistas do espaço escolar (como discutiremos no Capítulo 3 desta pesquisa). Desta forma na nossa interpretação a APP – Sindicato responsabiliza os/as sujeitos/as por uma decisão, que ao ser tomada expõem sujeitos/as que já estão vulnerabilizados/as e talvez sozinhos/as nos espaço escolar.

Quanto à promoção da igualdade racial e o enfrentamento ao racismo na estrutura da APP – Sindicato, o gestor da política para a EREER, nos diz:

***DIRAPP:** Então, nós tivemos uma experiência agora, no dia 20. Nós fizemos um debate com os funcionários e funcionárias, aqui da nossa instituição, para conversar um pouquinho sobre o que é o racismo. Sobre o que eles entendem como racismo, sobre ver essas situações. Eu acho que a APP, como o movimento sindical em si...é... ainda...é ...sofre aquele revés... assim...do vício que a sociedade tem, com relação ao racismo institucional, e são pessoas que ainda não estão livre disso...é uma luta que a gente ainda tem que travar... A gente avançou bastante, a criação da secretaria é um avanço, a maioria dos sindicatos, ainda não tem essa secretaria ou um coletivo formado que faça o debate de promoção da igualdade racial e combate ao racismo...Então a gente estar nesse estágio de ter um coletivo, bem representativo, significativo. E ter uma secretaria. E a gente conseguir pautar é... as questões da formação, tanto...é...e agora a gente está avançando isso, porque a gente pauta a questão da formação, tanto pra nossa base sindical, como também pensando aqui nos nossos funcionários.Então a gente vê como um avanço, mas... de uma política que ainda a gente tem que avançar muito mais...porque nós somos ainda uma parcela pequena de negros que estão presentes aqui...de negros e negras...é...nós somos ainda...nós temos ainda essa dificuldade de ter na maioria das lideranças, negros e negras. Mas é um avanço que a gente vai fazendo. É uma luta nossa, do movimento, que vai pautando também as direções.*

Hierarquia e racismo

Seus comentários nos indicam que na estrutura organizacional e hierárquica da APP – Sindicato, também são reproduzidos os mesmos efeitos do racismo que são identificados na sociedade brasileira como um todo.

E acrescenta,

***DIRAPP:** É que é assim...Quando eu cito a questão da APP Sindicato, eu queria abrir mais ...e dizer assim, que é uma preocupação nossa, enquanto movimento sindical. De fazer isso no âmbito da nossa central, de fazer isso no âmbito da nossa confederação. De levarmos esta preocupação. Nós temos um coletivo forte também na CNTE, na CUT, que temos a secretaria. E a gente tem que pautar isso aí porque é importante, essa questão da valorização. E também não queremos assim...é...nós queremos negro com qualidade. Eu tenho um grande número de funcionários aqui, mas só em funções mais periféricas. Com todo respeito, são as funções que existem. Mas queremos também, nas direções, a gente quer nos espaços de poder, nos espaços de encaminhamentos dos sindicatos...que a gente tenha a presença da população negra. É neste sentido.*

A sua fala, cambiante, ao mesmo tempo destaca como avanço, que concordamos, a existência da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial e Combate ao Racismo, o que segundo ele é um avanço, pois não é realidade ainda em outros sindicatos, por outro lado aponta, também, a desigualdade étnico-racial quanto à quase invisibilidade de lideranças negras/os na estrutura. O que nos leva a perguntar, qual o poder de decisão da Secretaria de Promoção de Igualdade Racial e Combate ao Racismo diante das decisões das demais secretarias da APP – Sindicato?

Almeida (2019) nos alerta que precisamos compreender que a representatividade negra nesses espaços é importante, como confirmação de que as lutas antirracistas estão dando certo, porém, salientamos que a representatividade “é sempre institucional e não estrutural, de tal sorte que quando exercida por pessoas negras, por exemplo, não significa que os negros estejam no poder.” (ALMEIDA, 2019, p.111-112).

Assim, considerando que desde a década de 1990, a APP – Sindicato se apresenta como comprometida com a EREER e comprometida com enfrentamento e combate ao racismo (LOPES, SOUZA e CRUZ, 2010; SANTOS, 2015), e em novembro de 2018, ou seja, quase 30 anos depois, ainda, seus/suas funcionários/as denunciam a invisibilidade de negros/as e o gestor da EREER aponta a presença de negros/as em posições periféricas e destaca a ausência de negros/as em posições com poder de decisões podemos afirmar que, ainda, a APP – Sindicato é uma instituição racista.

Apesar da existência de orientações nacionais nas resoluções de documentos oficiais, alguns gestores de sindicatos podem apresentar mais dificuldade de apreensão da problemática do racismo em função das características das relações raciais no Brasil, fundadas na ideia de democracia racial. Assim, o Movimento Sindical torna-se um ambiente fértil

de reprodução deste ideário de democracia racial, traduzido em práticas de omissão, silenciamento e invisibilidade da questão racial quando é analisado o perfil de suas ações ou a reprodução de discriminações raciais indiretas, quando, por exemplo, reproduzem nos seus cargos de poder a inexistência ou o baixíssimo percentual de negros. (SOUZA, 2010, p.247-248)

Precisa implementar ações afirmativas

Afirmamos que a APP - Sindicato precisa avançar na política de promoção da igualdade racial implementando ações afirmativas para a contratação de profissionais negros/as e também em cargos de direções. E como Souza (2010) nos alerta, ações afirmativas consideradas como promoção da igualdade de oportunidades, para grupos vistos em situações desiguais em espaços públicos ou privados, neste caso a população negra na APP - Sindicato, e que para além da garantia de vagas para esses/as sujeitos/as, devemos considerar que ao serem inseridos/as, as suas diversidades sejam também valorizadas.

Acreditamos que tais mudanças trarão outras contribuições com propostas efetivas de reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial, se não de toda, de boa parte da estrutura organizacional (das direções) e assim também da pauta de lutas da APP – Sindicato. E também, contribuições sobre as ações de enfrentamento e combate ao racismo e de monitoramento sobre a efetividade da política educacional para a EREER no espaço escolar.

2.3.1 Considerações sobre a entrevista com a gestão da APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

Contatamos que numa forma de rede, os conhecimentos produzidos historicamente pelo Movimento Social Negro tem garantido que seus/suas ativistas contribuam para o aprendizado da APP–Sindicato por meio dos Coletivos de professores/as e funcionários/as.

As Equipes Multidisciplinares que foram consideradas pelo representante da APP–Sindicato como peças fundamentais para a EREER no espaço escolar. No entanto, pela fala do gestor da APP – Sindicato, compreendemos que não há uma ação elaborada e executada pela entidade para o monitoramento das ações da Equipe Multidisciplinar ou da EREER no espaço escolar. O monitoramento se dá pelos/as próprios/as sujeitas/os nas escolas. São as/os professores/as e

funcionárias/os, que trabalham nas escolas da rede de educação básica do Estado do Paraná, militantes sindicais no Coletivo de Combate ao Racismo dos diferentes núcleos da APP – Sindicato, e acreditamos que também são ativistas do Movimento Social Negro.

Assim, identificamos que o envolvimento do APP-Sindicato com relação à EREER no espaço escolar tem limitações, pois o dirigente não apresentou nenhuma ação que tenha sido elaborada pela entidade APP–Sindicato, no sentido de garantir e efetivar a política educacional de EREER no espaço escolar, e sim apresentou a atuação individual/coletiva dos/as sujeitos/as lá no espaço escolar.

Também, constatamos que a promoção da igualdade racial ainda é um desafio, pois que impera a desigualdade étnico-racial quanto à quase invisibilidade de lideranças negras/os, no maior sindicato do Estado do Paraná. Ou seja, a ausência de negros/as em posições, com poder, de decisões na APP-Sindicato é uma reprodução do racismo que estrutura a sociedade brasileira. Assim, talvez o comprometimento com a efetivação da EREER seja compromisso de um grupo reduzido e não pauta de reivindicação da APP–Sindicato como um todo.

2.4 ANÁLISES DOS RELATOS DAS DIREÇÕES DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES SOBRE SITUAÇÕES CONSIDERADAS RACISTAS E POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS

Da colaboração entre pesquisadores/as do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NUPIER) do Centro de Apoio Operacional de Proteção aos Direitos Humanos (CAOPDH) do Ministério Público do Paraná (MPPR), em 2018, foi elaborado e enviado às escolas da rede de educação básica do Estado do Paraná o questionário “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”. Tal questionário se insere ao Procedimento Administrativo MPPR-0046.18.126014-5, de 2018, (assim como o MPPR-0046.14.000922-9, instaurado desde fevereiro de 2014) tem por finalidade monitorar/fiscalizar as ações do sistema de ensino do Estado do Paraná (SANTOS, 2015; SILVA et al., 2018) quanto à implementação da Lei 10.639/03, que foi alterada

pela Lei nº 11.645/2008 que inseriram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 o Artigo nº 26A, a obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Diante da nossa dificuldade inicial, quando não conseguimos acesso aos processos administrativos relativos às denúncias como foi explicado no Capítulo 1 desta tese, as/os pesquisadoras/as do NEAB/UFPR e do NUPIER/CAOPDH/MPPR, contribuindo para o desenvolvimento do nosso trabalho, incluíram no “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” duas questões que atendiam naquele momento, às nossas intenções de pesquisa: uma que pudesse nos fornecer informações sobre situações consideradas de racismo que aconteceram no interior das escolas estaduais do Paraná e outra questão com os possíveis encaminhamentos diante dessas situações consideradas racistas.

Assim, neste item apresentamos uma discussão sobre os dados que recebemos que não se pretende icástica à realidade do cotidiano escolar e sim busca delinear alguns aspectos desse espaço numa tentativa de nos aproximar dos significados e sentidos (MORAES, 2003, p.203-204) das/os sujeitos/as diante das situações/práticas que foram consideradas racistas e dos devidos encaminhamentos para solucioná-las, por meio da interpretação dos relatos das/os sujeitos/as gestores/as das instituições escolares.

As nossas análises buscaram da relação entre dados quantitativos e textos produzidos por gestores/as de escolas da rede estadual de educação básica do Estado do Paraná, trazer sentidos, numa abordagem qualitativa, a partir das nossas interpretações que não se pretende neutra, pois como defende Moraes (2003)

Enxergamos as coisas, percebemos os fenômenos, lemos textos, sempre a partir de referenciais teóricos que constituem nossos domínios linguísticos, nossos discursos. Por isso sempre estamos interpretando. Não temos como sair da “prisão” da linguagem e do discurso a partir dos quais falamos. Necessitamos manifestar-nos de dentro deles. (MORAES, 2003, p. 203)

As escolhas das unidades e/ou categorias submetidas às nossas interpretações são embasadas na nossa experiência da vivência no espaço escolar,

que são permeadas pelo referencial teórico produzido por aqueles/as que também escrevem instigados/as por suas experiências e aprendizados na busca por uma sociedade mais equânime e não racista, sexista, lgbtfóbica, livre de todas as formas de violências.

Também neste sentido, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), exercem influências nas nossas interpretações ao olharmos para o espaço escolar, local onde interagem sujeitos/as de diversos pertencimentos (racial, gênero, orientação sexual, religioso, geracional entre outros) com suas afirmações e seus conflitos e que o palco onde acontecem as situações consideradas racistas.

Assim, pensando numa forma didática para a leitura das nossas análises, dispomos as nossas discussões sobre esses dados em três momentos, além desta introdução e das considerações. No primeiro sobre o *questionário de monitoramento*, com informações quantitativas disponibilizadas pelos/as pesquisadores/as do NEAB/UFPR e do NUPIER/CAOPDH/MPPR de escolas ativas no Estado do Paraná (2018) que responderam o questionário; dados quantitativos das escolas da rede estadual de educação básica que responderam o questionário, com a localização (zona rural/zona urbana), e os pertencimentos de raça e gênero das/os diretores/as responsáveis pelas respostas

No segundo momento, *sobre as situações consideradas racistas ocorridas no espaço escolar*, apresentamos dados quantitativos das escolas da rede estadual de educação básica que responderam sim/não para a questão “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?” e dados quantitativos das escolas que responderam a questão, “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”.

Bem como, apresentamos as nossas interpretações desses relatos, que são textos institucionais, são respostas das gestões escolares a órgão fiscalizador do cumprimento da lei, como o MPPR, e seguindo as orientações de Roque (2003) após várias leituras, num processo de “desorganização e desconstrução” dos textos individualmente, nos possibilitou encontrar unidades significativas comuns entre

esses relatos. Percebemos que nos textos algumas expressões nos mostravam elementos semelhantes, tanto na forma institucional de uma escrita breve e impessoal, como no conteúdo, que possibilitava nos aproximar das experiências vivenciadas pelo/as sujeitas/os do e no cotidiano escolar diante das situações/práticas racistas, ao relatarem a existência de diferentes formas de práticas racistas no espaço escolar. Assim, buscamos a incidência⁸⁶ de algumas expressões utilizadas por essas direções e as reunimos em categorias para as nossas análises identificando: o envolvimento das direções com as situações; como foram identificadas as situações/práticas envolvendo preconceito/discriminação por cor/raça, que por nós são consideradas racistas; quem eram os/as sujeitos/as envolvidos/as nas situações (aluno/a, professor/a, equipes pedagógica e de direção, entre outros/as); como foram identificadas/os pelo pertencimento racial; e quais expressões utilizadas contra as vítimas das situações racistas.

O terceiro momento traz informações *sobre os encaminhamentos diante das situações consideradas racistas no espaço escolar*, quando também utilizando as orientações de Roque (2003) buscamos a incidência de algumas expressões que nos apontaram elementos que nos possibilitaram interpretar os possíveis encaminhamentos no sentido solucionar essas situações consideradas racistas no espaço escolar.

Salientamos que os relatos, são textos que trazem diferentes sentido e significados diante das situações por nós consideradas racistas do e no espaço escolar, e que as nossas análises, diante do nosso tempo e da quantidade de material, são fragmentos que escolhemos diante das nossas percepções e interpretações.

Desta forma as nossas análises não se pretendem finalizadas, mesmo porque são as nossas escolhas, leituras e interpretações sobre os textos produzidos por sujeitos/as com as suas leituras e interpretações. Acreditamos que outros trabalhos serão realizados, a exemplo do trabalho *Indicador de Verificação e a Educação das Relações Étnico-raciais: o monitoramento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação*

⁸⁶ Para quantificarmos as incidências, utilizamos a ajuda do software da *Microsoft Office Excel 2007* com a função de localizar, que indicou o relato em que aparece a expressão/conceito e não a quantidade de incidência no relato.

*Nacional no Ensino Público do Estado do Paraná*⁸⁷, de Wilker Solidade da SILVA, e trarão outras análises sobre os dados coletados com a aplicação deste questionário de monitoramento, que contribuirão significativamente para a elaboração e execução de ações que visem o fazer, concreto, da política educacional para a EREER nos espaços escolares de todas as redes do sistema de ensino do Estado do Paraná.

2.4.1 O questionário de Monitoramento

O questionário “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”⁸⁸, foi disponibilizado *on line* e a SEED utilizando-se da sua estrutura organizacional assumiu a responsabilidade de que todas as 9.457 escolas ativas das redes de educação básica do Estado do Paraná fossem aptas a responder o referido questionário (TABELA 4). Assim, para as nossas análises consideramos os dados disponibilizados⁸⁹ pelos/as pesquisadores/as do NEAB/UFPR e NUPIER/CAOPDH/MPPR, referentes às 1.659 escolas da rede estadual de educação básica que responderam o questionário de monitoramento. Destacamos que o total de escolas da rede estadual de educação do Estado do Paraná são 2.143, ou seja, o percentual expressivo de 22,6% das escolas da rede estadual não respondeu o questionário, sugerindo que a disponibilização organizada pela estrutura da SEED não alcançou todas as escolas, ou outros compromissos da dinâmica escolar não permitiram que os/as gestoras/es respondessem, ou é uma explícita demonstração de não comprometimento com a EREER por parte dessas gestões.

⁸⁷ Wilker Solidade da SILVA é meu contemporâneo no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social.

⁸⁸ Sobre a organização do questionário ver: SILVA, Wilker Solidade da; HOFFMANN, Claudia Cristina; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; MOURA, Rafael Osvaldo Machado. 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 (Lei nº 11.645/2008 e 10.639/2003), nas unidades escolares do Estado do Paraná. [recurso eletrônico] – Curitiba: NEAB-UFPR, 2018. Disponível: https://issuu.com/neabufpr1/docs/livreto_monitoramento_erer_-_mppr-n/a/86602 - Acesso em 22 de setembro de 2020.

⁸⁹ As tabelas 4, 5 e 6, bem como, a figura 1, foram disponibilizadas já elaboradas pelas/os pesquisadores/as do NEAB/UFPR e do NUPIER/CAOPDH/MPPR, com dados que compõem o Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5.

TABELA 4 – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE MONITORAMENTO 2018 A PARTIR DAS ESCOLAS ATIVAS NO ESTADO DO PARANÁ

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ESCOLAS ATIVAS NO ESTADO DO PARANÁ	ESCOLAS RESPONDENTES	PORCENTAGEM DE RESPOSTAS
Estadual	2.143	1.659	77,4%
Federal	33	4	12,1%
Municipal	5.130	1.145	22,3%
Privada	2.151	506	23,5%
Total	9.457	3.314	35,0%

Fonte: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5.

Os dados sobre a localização diferenciada das escolas também nos indicam as diversidades de pertencimentos da população paranaense que são atendidas pelas escolas estaduais, das 1.659 escolas ativas que responderam ao questionário de monitoramento: 391 estão localizadas na zona rural e 1.268 estão localizadas na zona urbana, dos municípios do Estado do Paraná (TABELA 5): i) das 391 localizadas na zona rural: 16 estão em área de assentamento, 01 em área de acampamento, 27 em terra indígena, 01 em área remanescente de Quilombo, 02 em penitenciárias e/ou casa de detenção, 09 em unidade de uso sustentável, e 335 que não se aplicou uma localização diferenciada; ii) das 1.268 escolas localizadas na zona urbana: 03 estão em área de acampamento, 01 em terra indígena, 01 em área remanescente de Quilombo, 08 em penitenciária e/ou casa de detenção, 04 em unidade de uso sustentável e, 1.251 não se aplicou uma localização diferenciada.

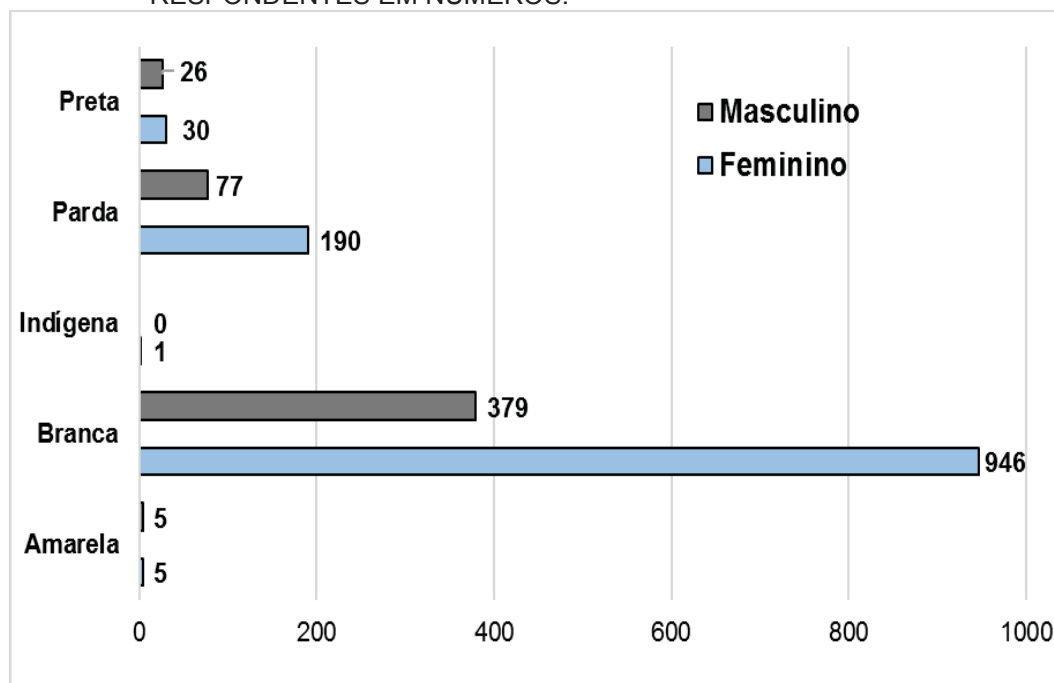
TABELA 5 – LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA DAS UNIDADES ESCOLARES RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO DE MONITORAMENTO – 2018

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.

Quanto ao pertencimento racial considerando as categorias utilizadas pelo IBGE e a identidade de gênero (no questionário foram consideradas apenas as designações binárias masculino/feminino) (FIGURA 1), verificamos que as/os responsáveis pelas direções das instituições escolares da rede estadual de educação básica do Estado do Paraná são majoritariamente brancas e do gênero feminino 946 (57,02%), seguidas por brancos do gênero masculino 379 (22,84%), subsequentemente por pardas do gênero feminino 190 (11,45%), pardos do gênero masculino 77 (4,64%), pretas do gênero feminino 30 (1,80%), pretos do gênero masculino 26 (1,56%), amarelas do gênero feminino 5 (0,30%), amarelos do gênero masculino 5 (0,30%), e indígena do gênero feminino 1 (0,06%). Ou seja, das 1.659 escolas da rede estadual de educação básica do Estado do Paraná, quase 80% dos cargos de direções estão sob a responsabilidade de pessoas brancos/as, 19,46% com negros/as (pretos/as e pardos/os), as/os amarelos/as com 0,60% e as/os indígenas com 0,06% responsáveis pelas direções (apenas uma pessoa indígena do gênero feminino, das 28 escolas em Terra Indígena).

FIGURA 1 – IDENTIFICAÇÃO POR GÊNERO, E COR/RAÇA, DAS/OS RESPONDENTES EM NÚMEROS.



FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5.

No questionário de monitoramento constavam perguntas que abordavam sobre as diferentes dimensões do espaço escolar, desde a prática docente até a gestão pedagógica e administrativa da escola: i) identificação geral da

unidade respondente, ii) formato da estrutura profissional, iii) sobre o espaço escolar, iv) formação continuada dos profissionais, v) práticas pedagógicas e ação docente, vi) sobre as práticas e projeto político pedagógico, vii) subsídio material e cultural disponível, viii) práticas antirracistas e de valorização étnico-racial, e ix) práticas de prevenção às posturas de preconceito e/ou formas de discriminação (SILVA et al., 2018, p.10).

Na dimensão “Práticas antirracistas e de valorização étnico-racial” (SILVA et al., 2018) se inseriram as perguntas sobre a existência de possíveis situações consideradas como práticas racistas no espaço escolar e quais os encaminhamentos adotados para o tratamento dessas, que seguem as análises a partir do próximo subitem.

2.4.2 Sobre as situações consideradas racistas ocorridas no espaço escolar

Conforme as respostas das direções, das 1659 escolas estaduais da rede de educação básica do Estado do Paraná, 544 (32,8%), proporção expressiva considerada a cultura de negação do racismo na sociedade brasileira, afirmaram existiu/existir situações de preconceito e/ou discriminação devido à cor/raça envolvendo os/as sujeitos/as dos espaços escolares (TABELA 6). No entanto, mais expressiva e alarmante é que de acordo com as respostas das direções, em 1.115 (67,2%) escolas os/as sujeitos/as gestores/as não perceberam vivência e/ou envolvimento em situações consideradas racistas no espaço escolar, o que nos sugere a ação do racismo institucional e uma das suas facetas, a dificuldade e/ou negação, de se identificar situações consideradas racistas pelas direções dessas escolas.

TABELA 6 - 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?

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	não	1115	67,2	67,2	67,2
	sim	544	32,8	32,8	32,8
	Total	1659	100,0	100,0	100,0

FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5.

Quanto à solicitação: “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”, obtivemos 621 respostas acessadas pelas direções, dessas 04 respostas foram inutilizadas⁹⁰ pelos/as respondentes, e 23 as direções (re) apresentaram afirmações contraditórias que não aconteceram casos de preconceito e/ou discriminação (TABELA 7), ou seja, recebemos 594 (35,8% do total de Unidades Escolares) relatos de situações consideradas racistas.

Esta diferença de 50 relatos a mais quando comparadas ao resultado anterior (544) que afirmaram que existiu/existem situações de preconceito e/ou discriminação devido à cor/raça, compreendemos (discutiremos no subitem 2.4.2.2) como uma demonstração da dificuldade/negação de mencionar como discriminatória, preconceituosa e principalmente como racista, situações que de fato o são, preferindo utilizar outras expressões como *bullying*, ofensa, entre outras; e como verificamos algumas gestões relataram situações relativas a outras formas de violências não necessariamente relacionadas à cor/raça. Por exemplo⁹¹, este relato: “Violência por opção sexual, envolveu pais e aluna e professora.” (Relato da direção).

TABELA 7 – NÚMEROS DE RESPOSTAS À QUESTÃO: “POR FAVOR, DE FORMA EXPOSITIVA, RELATE A(S) SITUAÇÃO (ÕES) OCORRIDA(S) NESTA UNIDADE ESCOLAR E, SEM IDENTIFICAR OS ENVOLVIDOS, NOS DÊ DETALHES SOBRE A SITUAÇÃO, OS MOTIVOS CITADOS PELAS PARTES”.

Respostas (acessos)	621
Respostas em branco/inutilizadas pelas/os respondentes	04
Respostas com declarações que não houve situações de preconceito e/ou discriminação	23
Total de relatos com a descrição de situações de preconceito e/ou discriminação	594

FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5. Compilado por Tania A LOPES (2020)

⁹⁰ Respostas com “eeee”, “gggg”, “mmmm”.

⁹¹ Durante as nossas reflexões traremos alguns relatos para exemplificar as nossas interpretações e serão transcritos na íntegra, com pequenas correções ortográficas sem descaracterizar o relato, e serão identificados apenas como “Relato da direção”.

Assim, as próximas seções são as análises realizadas sobre os 594 relatos das direções em resposta à questão: “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”. Lembramos que esses relatos são textos institucionais, são respostas das gestões escolares a órgão fiscalizador do cumprimento da lei, como o MPPR. Assim, para as nossas análises buscamos a incidência⁹² de algumas expressões utilizadas por essas direções e as reunimos em categorias para as nossas análises, na busca de nos aproximar das experiências vivenciadas pelo/as sujeitas/os do e no cotidiano escolar diante das situações/práticas racistas. Assim buscamos compreender: o envolvimento das direções com as situações; como foram identificadas as situações/práticas envolvendo preconceito/discriminação por cor/raça, que por nós são consideradas racistas; quem eram os/as sujeitos/as envolvidos/as nas situações (aluno/a, professor/a, equipes pedagógica e de direção, entre outros/as); como foram identificadas/os pelo pertencimento racial; e quais expressões utilizadas contra as vítimas das situações racistas.

2.4.2.1 Envolvimento das direções com as situações

Diante dos relatos percebemos que as direções, em geral, se envolveram como quem “ouviu sobre a situação” e/ou “recebeu a denúncia” e/ou “contribuiu nas orientações de como proceder e/ou solucionar”, ou seja, seus relatos são institucionais, impessoais e/ou na terceira pessoa. Por exemplo⁹³:

Alunos relatam que sempre que cometem algum erro ou engano, o comentário dos outros é que isso ocorreu porque são negros. Ao serem questionados a respostas é sempre: "foi brincadeira". Uma aluna reclamou dos colegas que queriam que ela se sentasse no fundo da sala porque seu cabelo "Black" atrapalhava para a cópia das tarefas do quadro. Outra aluna informou que por ser negra e gorda foi chamada de "almôndega" por seus colegas. (Relato da direção)

⁹² Para quantificarmos as incidências, utilizamos a ajuda do software da *Microsoft Office Excel 2007* com a função de localizar, que indicou o relato em que aparece a expressão/conceito e não a quantidade de incidência no relato.

⁹³ Durante as nossas reflexões traremos alguns relatos para exemplificar as nossas interpretações e serão transcritos na íntegra, com pequenas correções ortográficas sem descaracterizar o relato, e serão identificados apenas como “Relato da direção”.

As poucas vezes em que se apresentaram profissionalmente e na primeira pessoa (aproximadamente seis relatos), também relataram a experiência com situações/práticas racistas vivenciadas por outras/os sujeitos/as no cotidiano das relações sociais e raciais do espaço escolar. Por exemplo:

Houve um ocorrido entre duas servidoras de serviços gerais, onde uma teve um palavreado inadequado em relação a 'cor' da outra, eu como gestora conversei com as duas, que se desculparam, e posteriormente, chamei individualmente a servidora que proferiu as palavras, a adverti verbalmente e por escrito, deixando bem claro para ela, que o que ela estava fazendo é crime. (Relato da direção)

2.4.2.2 Identificação das situações/práticas racistas⁹⁴

Nas semelhanças quanto à forma de escrita dos textos produzidos pelas direções percebemos que ao descreverem as situações envolvendo preconceito/discriminação por cor/raça, na nossa interpretação, esses textos traziam elementos que nos apontavam do espaço escolar as vozes das/os sujeitos/as vítimas e as/os algozes envolvidos/as na situação, bem como, em alguns casos, já traziam os encaminhamentos da direção e/ou equipe pedagógica para as soluções dessas. Por exemplo⁹⁵:

Os alunos, em algumas vezes usam de palavras "discriminatórias" um com os outros e com profissionais da escola, onde são orientados pela equipe diretiva. (Relato da direção, grifos da direção)

Relato de um aluno que acusou o colega de chamá-lo de macaco, quando questionado o colega afirmou que seria uma brincadeira, porém foi advertido pela direção e equipe pedagógica sobre o ato de racismo que havia cometido; a equipe pedagógica identificou uma aluna que permanecia com a toca da blusa na cabeça há dias, conversando com ela, identificou-se que a mesma tinha vergonha do seu cabelo, pois colegas haviam dito que era "cabelo ruim". A equipe pedagógica realizou um trabalho contra o preconceito com a turma, bem como um trabalho de empoderamento com a aluna e sua mãe. (Relato da direção, grifos nossos)

A partir desta nossa interpretação, fizemos uma busca quantitativa daquelas expressões que percebemos como as mais citadas nos relatos que para nós

⁹⁴ Na questão elaborada pelo MPPR (2018) utilizaram preconceito/discriminação, no entanto compreendemos como situações/práticas racistas, desta forma ao longo do texto algumas vezes às utilizaremos como sinônimos.

⁹⁵ Durante as nossas reflexões traremos alguns relatos para exemplificar as nossas interpretações e serão transcritos na íntegra, com pequenas correções ortográficas sem descaracterizar o relato, e serão identificados apenas como "Relato da direção".

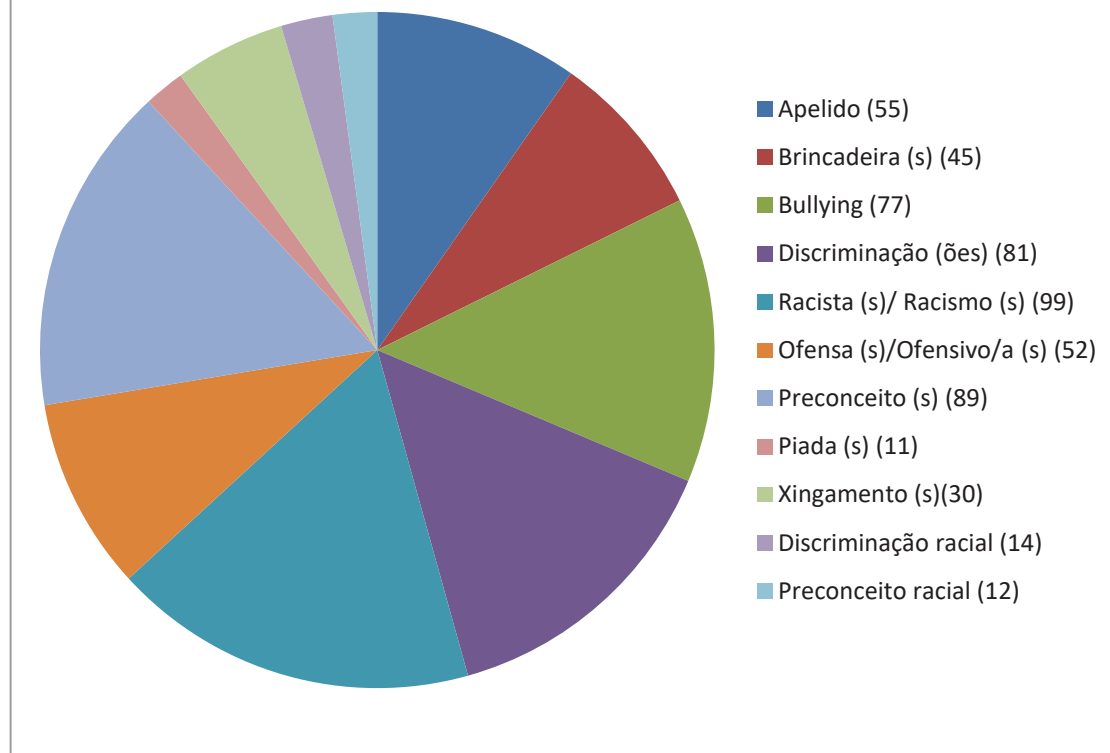
indicavam como as/os sujeitos/as, incluindo a direção e/ou a equipe pedagógica classificaram as situações/práticas envolvendo preconceito/discriminação por cor/raça no cotidiano espaço escolar. Desta busca encontramos o seguinte resultado: “racismo” e/ou “racista” aparecem em 99 (16,7%) relatos; “preconceito (s)” em 89 (15%); “discriminação (ões)” em 81 (13,6%), “bullying”⁹⁶ em 77 (13%); “ofensa e ofensivo/a (s)” em 52 (8,7%); “brincadeira (s)” em 45 (7,6%); “xingamento (s)” em 30 (5%); “discriminação racial” em 14 (2,3%), “preconceito racial” em 12 (2,02%), e “piada (s)” em 11 (1,8%) relatos respectivamente (FIGURA 2).

Em, 84 (14,15%) relatos utilizaram outras expressões que não constam nas nossas escolhas, e intencionalmente, ou não, no relato preferiram não utilizar alguma expressão que pudesse classificar a situação como racista, preconceituosa, discriminatória ou outra. Por exemplo

Uma professora negra foi chamada por alunos em um grupo de *whatsapp*, sem o conhecimento da escola, de "corinho de porco". Os pais e alunos foram convocados a comparecerem na escola. A professora envolvida conversou com os pais e alunos com a mediação da pedagoga. (Relato da direção, grifos nossos)

⁹⁶ Somamos os relatos em que a palavra bullying apareceu com diferentes grafias, como “bullyng” (25) e “bulling” (9).

FIGURA 2 - EXPRESSÕES UTILIZADAS PELAS DIREÇÕES PARA IDENTIFICAR AS SITUAÇÕES ENVOLVENDO PRECONCEITO/DISCRIMINAÇÃO POR COR/RAÇA



FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5. Compilado por Tania A LOPES (2020)

NOTA: A incidência é por relato e não o número de vezes que a expressão aparece no relato. Ou seja, uma expressão poderia aparecer mais de uma vez no relato, porém consideramos apenas uma aparição.

Por mais que a soma das expressões “racismo” e “racista” apareçam como as mais utilizadas, em 16,7% dos relatos, quando comparadas às outras, verificamos que houve/há uma tendência a evitar tais conceitos se compararmos à soma das outros/as expressões, sugerindo o reflexo do peso político dessas expressões, quando uma parcela significativa da sociedade brasileira se nega a assumir, a enfrentar e combater o racismo na nossa sociedade, e que talvez seja o que fez com que algumas direções optassem por outras expressões que pudessem “suavizar” seus relatos das práticas racistas no espaço escolar.

Também percebemos em alguns relatos que as situações/práticas em que foram utilizadas as expressões como preconceito, discriminação (a questão da solicitação foi elaborada com esses conceitos), apelido, *bullying*, ofensa, xingamento, piada, brincadeira, essas foram utilizadas, de forma equivocada, como sinônimos, sugerindo uma tentativa de igualar as situações racistas a outras formas

de violências, o que, via de regra, opera para silenciar o racismo, a homofobia, a xenofobia contra as/os sujeitos/as que interseccionam diferentes pertencimentos no espaço escolar. Por exemplo:

Houve um ocorrido onde um profissional da escola chamou um aluno de "viadinho", o fato ocorreu em sala de aula, nesta situação o professor alegou que era brincadeira, que não tinha intenção de ofender o menino, o mesmo se sentiu ofendido e foi motivo de deboche dos outros alunos. A direção tomou as medidas cabíveis e a partir deste evento a escola adotou algumas medidas para conscientização da comunidade escolar acerca da diversidade; recentemente ocorreu um fato envolvendo algumas meninas, devido a uma situação na qual uma delas ofendeu verbalmente com palavras preconceituosas a outra por conta do seu cabelo e sua cor, chamando a de "nega fedida". As envolvidas foram chamadas pela direção, onde o fato foi registrado em Ata e resolvido através do diálogo e os responsáveis foram comunicados. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos)

Apelidos discriminatórios; comentários sobre o cabelo enrolado; piadas e gracejos maldosos de comparação da pessoa a característica indígena ou africana ou a escravo. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos)

Geralmente acontece entre os próprios alunos alguns xingamentos e apelidos relacionados à questão racial negra que acabam sendo pejorativos; sempre que uma situação assim ocorre é realizada uma conversação para mostrar aos alunos que aquilo que muitas vezes soa como brincadeira, tem cunho pejorativo e acaba se tornando uma 'brincadeira maldosa'. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos).

Houve caso na qual a aluna já estava no terceiro ano do Ensino Médio e os colegas sempre brincavam com a cor dela. A mesma sempre levou como brincadeira, mas em um determinado dia ela teve uma crise de choro e relatou para a direção que não aguentava mais sempre as piadinhas que ela levava na brincadeira, mas que aquela situação a magoava muito que não queria mais que acontecesse e queria que fizéssemos uma intervenção. A situação foi discutida com os colegas da sala na qual todos identificaram não só o caso dela, mas neles mesmo, um porque era gordinho, o outro porque era magro, outro por conta do cabelo, outro a cor. Foi uma situação muito relevante para a aprendizagem deles que oportunizou uma formação e entendimento de situações de preconceito, discriminação, bullying, respeito ao próximo, respeito à identidade. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos).

Acontecem casos de bullyng entre os alunos, os quais são a maioria de negros. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos)

Houve a necessidade da realização de uma fala direcionada para que os alunos pudessem entender que a vinda dos Haitianos para o Brasil não ira prejudica-los em nenhum sentido de suas realizações futuras; Houve também outro fato de discriminação por motivo da pele parda e o cabelo encaracolado de uma aluna. Para os fatos descritos contou-se com a contribuição da equipe multidisciplinar na resolução dos fatos. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos)

Agressão verbal através de palavras racistas a um estudante preto por outro estudante branco, palavras como: "preto, favelado, macaco". O estudante que cometeu as ofensas justificou que na casa deles é assim que pensam. A escola chamou os responsáveis e fez uma advertência. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos)

Apenas algumas situações esporádicas de bullying entre estudantes do Ensino Fundamental (6º e 7º), com xingamentos sobre a cor de pele e cabelo. Mas nada sério, os acontecimentos aconteceram com crianças em momentos de brigas e foram prontamente atendidos pela equipe pedagógica. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos)

2.4.2.3 Quem eram os/as sujeitos/as envolvidos/as

Ao identificarem as/os sujeitos/as envolvidos/as nas situações racistas, os relatos apontam que essas ocorreram com e entre todas/os as/os diferentes sujeitos/as que interagem no espaço escolar.

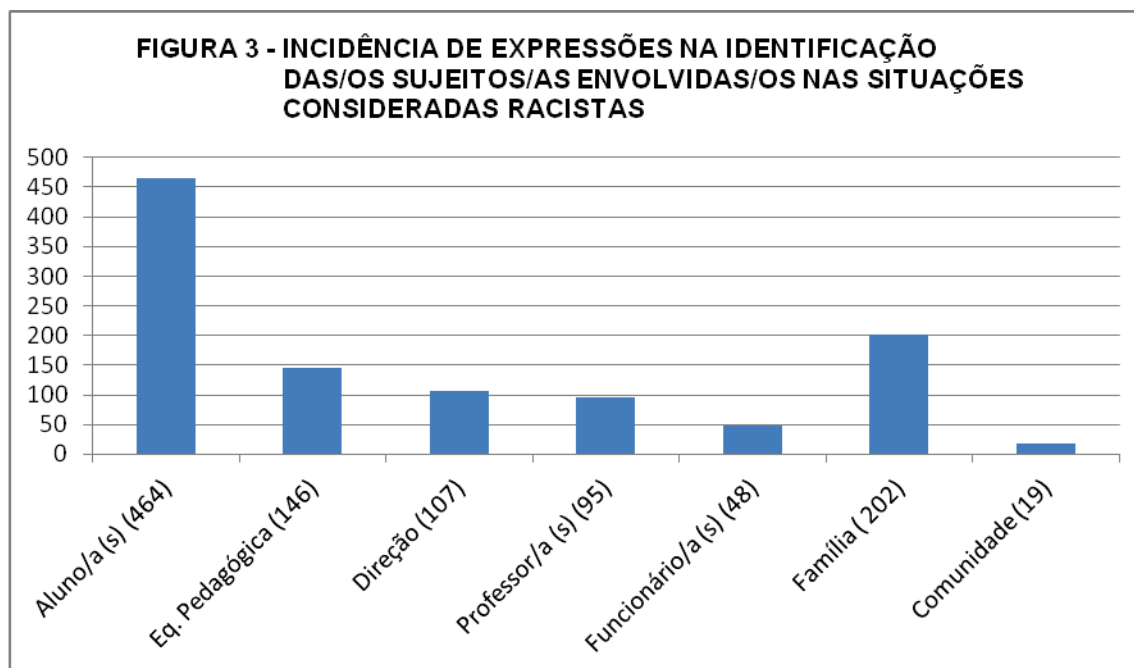
Ao buscarmos a presença individual desses/as sujeitos/as nos 594 relatos, contatamos que as expressões "alunos/as" foram apontadas em 464 (78,1%) relatos; professor/a(s) em 95 (16%) relatos; equipe pedagógica⁹⁷ em 146 (24,6%) relatos; direção⁹⁸ em 107 relatos (18%); funcionários/as⁹⁹ em 48 relatos (8,0%), família¹⁰⁰ em 202 (34%) relatos; e comunidade em 19 relatos (3,20%). (FIGURA 3).

⁹⁷ Utilizaram as expressões: equipe pedagógica, coordenação pedagógica, pedagogo/a (s).

⁹⁸ Utilizaram as expressões: direção, equipe diretiva, diretor/a.

⁹⁹ Utilizaram as expressões: funcionários/as, profissional (s)

¹⁰⁰ Utilizaram as expressões: pai (s), mãe (s), responsável (is)



FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5. Compilado por Tania A LOPES (2020)

NOTA: A incidência é por relato e não o número de vezes que a expressão aparece no relato. Ou seja, uma expressão poderia aparecer mais de uma vez no relato, porém consideramos apenas uma aparição.

A maior incidência das expressões aluno/a(s), indica que esses/as são as vítimas preferenciais de práticas racistas, e também são apontados/as diretamente como as/os potenciais agressores/as dessas práticas, entre si e entre as/aos demais sujeitos/as do e no espaço escolar. Por exemplo¹⁰¹:

a aluna chamou a coordenadora da escola de preta do diabo, pois a aluna teve a atenção chamada; alunos se referem a outros colegas com termos como macaco. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos).

Aconteceu com estudantes, onde um colega promoveu o preconceito e o bullying em relação á outro através de piadas e brincadeiras relacionadas com apelidos não propícios para serem chamados, como: gordo, preto, burro etc.; São atitudes impensadas, que após o ocorrido chega ao pedagógico, onde é dialogado com os alunos envolvidos, conscientizados sobre o crime de preconceito e bullying e trabalhado a questão do respeito, sendo feito diálogo se necessário for com a turma no geral e/ou no particular. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos).

¹⁰¹ Durante as nossas reflexões traremos alguns relatos para exemplificar as nossas interpretações e serão transcritos na íntegra, com pequenas correções ortográficas sem descaracterizar o relato, e serão identificados apenas como "Relato da direção".

No mesmo sentido, nos relatos as expressões professor/a(s), funcionário/a (s) são apontadas em situações tanto em que são vítimas, como também as/os agressores/as das práticas racistas. Por exemplo:

A situação ocorreu entre um aluno e um professor, o aluno fez uma referencia onde ele comparou o professor a um macaco devido ao fato do professor ter pele escura e possuir uma grande quantidade de pelos no braço. O aluno ao ser questionado não sabia o motivo de ter feito tal ato, porém demonstrou arrependimento e se desculpou. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos).

A inspetora é uma pessoa negra e este ano foi ofendida por alunos no momento de carimbo das agendas, os alunos começaram a imitar macacos quando a funcionária entrou na sala do 7º ano b – t. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos).

Além das situações de xingamentos entre os alunos envolvido falas racistas que são corriqueiras, tivemos uma situação em que uma professora não atendia os alunos de cor negra. Foi feito todo o procedimento junto à secretaria de educação e a professora foi afastada. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos).

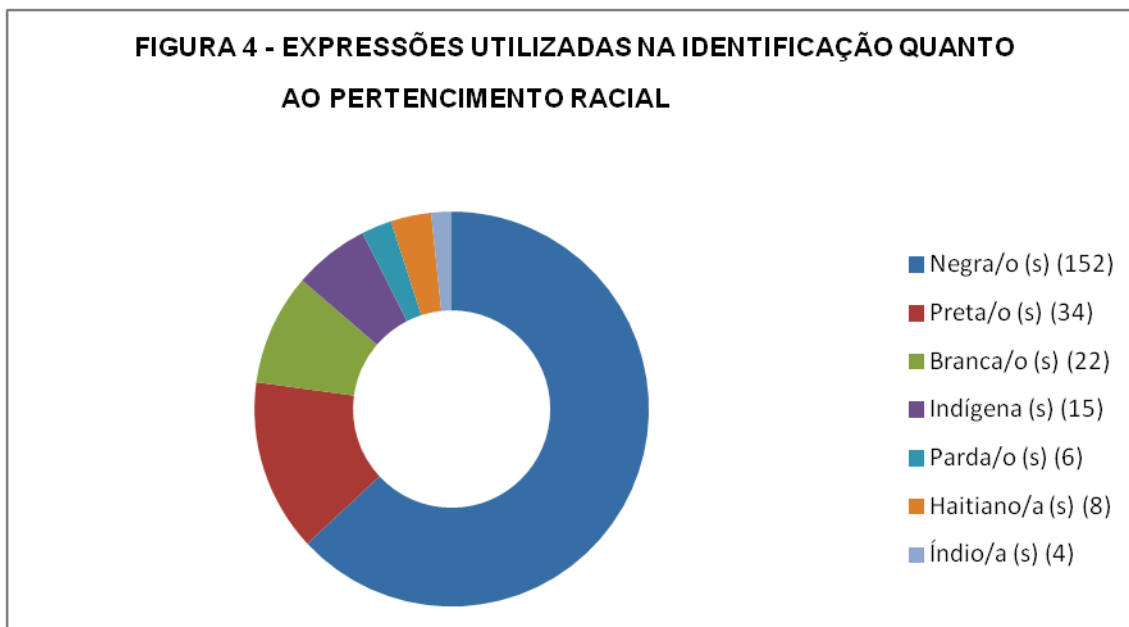
Já houve atitudes de preconceito por parte de uma funcionária que tinha o habito de chamar de macaco, negro, de funcionário a aluno. Mas com as discussões deste tema no grupo disciplinar, quando a direção podia participar, aproveitei para orientar sobre as consequências de um processo por preconceito, racismo. Esta situação não ocorreu mais. A funcionária se conscientizou. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos).

Durante as leituras percebemos que expressões como direção, equipe pedagógica e família (s) e comunidade, ocorreram principalmente porque nos relatos as direções descreveram as situações racistas e apontaram também alguns encaminhamentos para a solução dessas, assim esses/as aparecem como partícipes nos diálogos de conciliação e orientações entre e para as/os envolvidos/as. As/os professoras/es são citados/as também nessas ações de enfrentamento e para as possíveis soluções dessas práticas.

2.4.2.4 A identificação do pertencimento racial das/os sujeitos/as

As direções identificaram o pertencimento racial (FIGURA 4) das/os envolvidos/as nas situações de práticas racistas com as categorias de raça/cor utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desta forma: branco/a(s) aparecem em 22 relatos (3,7%); preto/a(s) em 34 (5,7%); pardo/a(s) em 6 (1%); indígena(s) em 15 relatos (2,5%); e amarelo/a(s) sem aparições. Também

utilizaram outras expressões na identificação racial como: Negro/a(s)¹⁰² em 152 (25,6%) relatos; Haitiano/a(s) em 8 relatos (1,3%); e Índio/a(s) em 4 relatos (0,6%).



FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5. Compilado por Tania A LOPES (2020).

NOTA: A incidência é por relato e não o número de vezes que a expressão aparece no relato. Ou seja, uma expressão poderia aparecer mais de uma vez no relato, porém consideramos apenas uma aparição.

Estes resultados trazem informações interessantes sobre classificação racial nas escolas. Os gestores escolares que preencheram os relatos usaram muito mais o termo negro/a para identificação racial, que os termos oficiais do IBGE, preto/a e pardo/a. Um indicativo que no cotidiano das escolas, nos discursos dos dirigentes escolares pelo menos, este termo é preferencial. A alusão à origem de “haitianos”, que também figura algumas vezes, pode estar relacionada com um processo de construção social dos indivíduos deste grupo como outro, como externo, alimentando um sentido de não pertença e atuando na estigmatização deste grupo social.

Foram raras às vezes em que as direções identificaram racialmente as/os agressoras/es, identificando-as/os apenas com os substantivos alunas/os, professores/as, entre outras, o que nos leva a interpretar que, nesta condição de agressor/a, a maioria são sujeitos/as brancos/as e que para as direções não

¹⁰² Compreendemos “Negros/as” as pessoas identificadas como pretas e pardas, assim como são classificadas pelo IBGE.

necessitaram de identificação racial, naturalizando suas presenças. Porém as vítimas, as direções acrescentaram um adjetivo que as identificavam racialmente, como “aluno/a negro/a”, “professor/a negro/a”, “aluno/a indígena”, “aluna/o haitiano/a”.

Observamos que dos 594 relatos, apenas em 21 (3,5%) aparece a expressão branco/a(s) identificando racialmente os/as agressores/as e uma vez a expressão se refere a indígenas albinos/as como vítimas; em 4 relatos a expressão negro/a(s) indica situações em que esses/as são apontados/as como as/os agressores/as.

2.4.2.5 Expressões utilizadas contra as vítimas

As características fenotípicas como a cor da pele e o tipo do cabelo, que para alguns/algumas são consideradas como características que fogem à norma da brancura do e no cotidiano do espaço escolar são justificativas para que as/os alunos/as negros/as tivessem seus corpos excluídos, ridicularizados, humilhados, animalizados com expressões racistas como negro/a feio/a, macaco/a feio/a, queimada/o, encardida/o, suja/o, favelada/o, chocolate, picolé de piche, tição, beijuda/o, escrava/o, azulão, fedido/a, fumaça, preto/a do diabo, tiziu, anu, saci, mico, corinho de porco, negrinha/o do pastoreio, feijão, pé de macaco, cara de macaco, catingenta/o, cor de sujeira, fedorento/a, churrasco queimado, carvão. A expressão “campeã” (em 13% dos relatos) na escolha dos/as insultos racistas foi macaco/a e a sua forma diminutiva macaquinho/a. Esta forma de desumanização de negros/as é bastante comum no cotidiano brasileiro e revela uma face muito violenta do racismo, que remonta a um histórico centenário de construção da noção de raça pela retirada das características humanas das pessoas negras, quando “o sujeito negro torna-se a personificação do animal [...] a outra forma de humanidade” (Grada Kilomba, 2016, p.79). Esta forma de estigmatização¹⁰³ opera para instituir um lugar de subalternidade ao tentar circunscrever o/a negro/a numa posição de não humano.

¹⁰³ Para Erving GOFFMAN (1988, p.14-15) existem três tipos de estigma: “[...] há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. [...] as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos [...] há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família.” Essas características são utilizadas pelos/as que se consideram *normais* para afastar aqueles/as que consideram como os/as *outros/as*. As/Os *normais* praticam diferentes formas de

Outra forma muito comum foram os insultos raciais relativos ao cabelo, expressão que parece em 105 relatos (17,7%), é uma das características fenotípicas, com destaque para as meninas negras contra as quais as situações são mais recorrentes, que é frequentemente ridicularizada com adjetivos negativos como bombрил, ruim, duro, vassoura, bucha, pichaco, cabelo assolam, ninho, super choque, molinha. As ofensas raciais pela estigmatização dos cabelos foram identificadas em diversos estudos que trataram do racismo em instituições escolares, conforme apontam a revisão de literatura realizada por Silva, Santos, Alcaraz e Veloso (2018).

A terceira forma mais comum de insulto racial foi o uso, como ofensa racial, do termo “negro” (e suas variantes) 35 vezes (5,9%) e do termo “preto” (e suas variantes) 30 vezes (5%). O uso destes termos cor/raça havia sido o mais comum em processos judiciais de injúria racial, estudados por Guimarães (2000).

Os termos comportam usos com sentidos muito diferentes, que passam pelo tratamento amigável ou carinhoso, pela autoafirmação, mas também podem ser utilizados como insulto racial em contextos e com entonações determinadas. Revelam a complexidade e as ambiguidades do racismo brasileiro, que pode ser contraditório que muitas vezes busca a ambiguidade para não se expressar o racismo de forma direta.

O processo contínuo de ofensas racistas opera para atribuição de inferioridade a negros/as via marca de cor, ativando características negativas que estão inscritas na cultura. Analisando os insultos raciais Guimarães (2000) lista uma série de estigmas que operam no processo de inferiorização no Brasil e reiteradamente transformando a cor negra em símbolo de inferioridade.

Também, verificamos expressões que externalizaram práticas homofóbicas, como viadinho e bichona, apontando que para além do pertencimento racial, pertencimentos que fogem a norma da cis heterossexualidade não são aceitas/os, portanto estão expostos às ações coercitivas (OLIVEIRA, 2017, p.100) no espaço escolar.

Somam-se a essas, outras expressões também excludentes, indicadas como tentativas de ridicularização como baleia assassina, botijão, gordo/a, burro/a, “zóio” rasgado, branquelo/a, escória.

Percebemos também, que para além do sentido das expressões, os sentidos de alguns relatos foram de culpabilizar os/as alunos/as negros/as por suas reações às violências racistas, como também de responsabilizá-las/os nos encaminhamentos das soluções. Por exemplo:

No geral a discriminação acontece entre os próprios estudantes, inclusive entre estudantes negros, que tem dificuldade de se reconhecer como tal; Embora já tenha diminuído bastante, ainda existem piadinhas preconceituosas também. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos).

Essa ocorrência foi registrada há alguns anos atrás, pelo menos há 11 anos. Essa aluna era afro descendente e sua cor de pele era bem acentuada. A aluna sofreu muita discriminação e preconceito racial, o que gerou um clima tenso durante o período em que a aluna estou no 1o e 2o ano do ensino Médio. Na época a equipe pedagógica e diretiva se mobilizou para conscientizar e construir um ambiente mais cordial e de respeito para a diversidade étnica. Foi proposto um projeto que envolveu a escola como um todo. Nesse projeto, eu era professora de história e propus a aluna a produção de um documentário sobre violência e discriminação racial, já que a aluna se envolvia em muitas brigas e conflitos verbais como tentativa de conquistar seu espaço e respeito. A aluna abraçou a causa e outros colegas auxiliaram na produção do mesmo. Utilizamos uma câmera, e gravamos depoimentos envolvendo toda a comunidade escolar e principalmente a aluna participando do documentário, como protagonista. Fiz a edição do vídeo e este foi apresentado para todas as turmas em uma feira cultural. A situação não se resolveu como em um passe de mágica, mas ao longo daqueles anos a situação melhorou e a aluna pode concluir o ensino médio sem maiores problemas. Essa ação desencadeou outras, como a constituição da equipe multidisciplinar que até então não estava ativa no colégio. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos).

Dessas interações excludentes, entre as/os diferentes sujeitos/as, os relatos afirmaram que as/os alunos/as negras/os são vítimas potenciais do racismo no espaço escolar, indicando que esse espaço é extremamente violento quando se é negro/a, ao mesmo tempo é um espaço confortável para se exercer a branquidade, quando sujeitos/as brancos/as, principalmente alunos/as brancos/as, se sentem a vontade para externar práticas racistas contra negros/as, indígenas e estrangeiros/as negros/as como as/os haitianos/as.

2.4.3 Sobre os encaminhamentos

As direções das escolas independentemente das situações racistas serem consideradas ou não como realidades das escolas onde atuam se prontificaram a sugerir possíveis encaminhamentos, no sentido solucioná-las no espaço escolar.

Assim, em resposta à questão: “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”, obtivemos 1873 respostas e dessas 07 inutilizaram¹⁰⁴ as respostas e 20 afirmaram a não existência¹⁰⁵ de práticas racistas em suas escolas. Assim, por meio de leituras, as nossas reflexões foram realizadas em 1846 encaminhamentos, ou seja, 1252 contribuições a mais que os relatos que descreveram as práticas racistas.

Nessas nossas análises, diante da forma de escrita das direções, notamos que existia certa sintonia entre os relatos, as semelhanças nos encaminhamentos dessas situações consideradas racistas.

Assim, buscamos quantitativamente algumas expressões que percebemos que se destacaram nos relatos das direções (TABELA 8), para que pudéssemos traçar um caminho mais próximo do que nos apontaram como encaminhamentos diante das possíveis práticas racistas no espaço escolar.

TABELA 8 – EXPRESSÕES DESTACADAS NOS ENCAMINHAMENTOS DAS POSSÍVEIS SITUAÇÕES CONSIDERADAS RACISTAS

(Continua)

Expressões para soluções	Nº de aparições	% (1846 igual a 100%)
Ata	802	43,4%
Conversa	573	31,0%
Registro	525	28,4%
Orientação	319	17,3%
Conscientização	197	10,7%
Diálogo	171	9,3%
Palestra	152	8,2%
Ouvir	128	6,9%
Escuta	76	4,1%
Valorização	71	3,8%
Denúncia	61	3,3%
Mediação	55	3,0%
Conscientizar	41	2,2%
Formação	39	2,1%

¹⁰⁴ Foram acessadas 1873 respostas, dessas sete foram inutilizadas pelos/as respondentes (com “kkkk”, “eeee”, “...”, “aaaa” e “****”)

¹⁰⁵ “não houve”, “não existe”, “não se aplica”, “não temos essa situação na escola”, não temos essa situação na escola”

TABELA 8 – EXPRESSÕES DESTACADAS NOS ENCAMINHAMENTOS
DAS POSSÍVEIS SITUAÇÕES CONSIDERADAS RACISTAS

(Conclusão)

Expressões para soluções	Nº de aparições	% (1846 igual a 100%)
Intervenção	38	2,0%
Advertência	30	1,6%
Entendimento	27	1,5%
Amigável	10	0,5%
Valorizar	05	0,3%

FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5.

Compilado por Tania A LOPES (2020)

NOTA: A incidência é por relato e não o número de vezes que a expressão aparece no relato. Ou seja, uma expressão poderia aparecer mais de uma vez no relato, porém consideramos apenas uma aparição.

As três primeiras expressões destacadas nos relatos das direções como a ata (43,4%), conversa (31,0%) e registro (28,4%) nos indicam que as soluções para as práticas racistas são prioritariamente pensadas, elaboradas e executadas no espaço escolar, com as/os sujeitos/as envolvidos/as na situação, para posteriormente envolver outras/os sujeitos/as, como por exemplo, a Família (no caso de alunos/as), Conselho Tutelar entre outras/os.

No entanto, compreendemos que os registros em ata ou outras formas de registros (como ficha individual dos/as alunos/as), por si só, necessariamente não visam a mudanças efetivas de comportamentos racistas no espaço escolar e apenas reforçam uma ideia punitiva. Por exemplo:

Ouvir os acusados e acusadores, os dois lados, um de cada vez juntos e orientá-los sobre a discriminação e as leis e que podem ser representados judicialmente; Reunir os lados diferentes juntamente com seus responsáveis legais, orientá-los sobre as consequências que tem com quem comete infrações de discriminação racial, preconceito e que podem ser punidos, lavrar em livro ata; Reunir os acusados e acusadores juntamente com seus responsáveis e junto com o conselho tutelar e ou com a polícia para esclarecer as leis e punições sobre as devidas discriminações e ou preconceitos devido a gravidade dos atos. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos).

Conversa com as partes envolvidas; registro do ocorrido; orientações da lei; se necessário encaminhamentos ao Conselho Tutelar e Seed. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos).

Por outro lado, as expressões como a conversa, orientação, conscientização, diálogo, ouvir, escuta, mediação, intervenção, entendimento, amigável, nos apontam possibilidades de ações que desconstruam posturas racistas, homofóbicas, que tentam de várias formas a ridicularizar, excluir, animalizar, corpos de diferentes

pertencimentos, particularmente neste caso, os corpos negros, do e no espaço escolar. Por exemplo:

Averiguação sobre a veracidade dos fatos pela equipe pedagógica e direção; Conversa de mediação e aconselhamento individual com os envolvidos, com registro; Trabalho de conscientização sobre respeito à diversidade com palestras, filmes, seminários, apresentações artísticas envolvendo músicas, danças e dramatizações. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos)

Chamaríamos os envolvidos para relatar o acontecido e diante das respostas dos questionamentos feitos, procuraríamos esclarecer a questão da igualdade racial, cultural, religiosa etc., somos todos iguais devendo ter e expressar o devido respeito uns para com os outros. Esperando que haja compreensão de ambas as partes com a solução amigável dos mesmos. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos)

Neste sentido as expressões palestra e valorização, mesmo que apareçam expressivamente com menor incidência, principalmente se comparada a ata e registro, apontam nos relatos a possibilidade e a necessidade de formação sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, no sentido de orientar e construir práticas antirracistas e de valorização da diversidade étnico-racial de todas/os do e no espaço escolar. Por exemplo:

Combater as práticas de preconceito e racismo suscita uma organização do trabalho pedagógico que discuta/reflita o fim da desigualdade social e racial, em prol da reeducação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana, Indígena e Cigana. Esta ação não é tarefa exclusiva da escola, mas os apontamentos indicam a necessidade do fortalecimento deste trabalho no interior das escolas visando que esse fato perpassse os muros da escola; Todas as situações observadas, relatadas, os envolvidos são identificados para oitiva e orientação, assim como, comunicação e convocação dos responsáveis quando aluno menor; Muitas vezes, enquanto professores temos o dever de informar, formar e conscientizar nossos alunos diante de situações de racismo, preconceitos e Bullying, em algumas situações devemos realizar o devido encaminhamento para o Conselho Tutelar, Ministério Público ou delegacia. Mas a escola, tem um papel fundamental de formar, orientar e prevenir situações de preconceito.; Por isso, além dos professores e profissionais estarem atentos e trabalharem preventivamente, também organizamos palestras de orientação, formação e prevenção. Como também atividades de valorização da pessoa independente de pertencimentos sociais, religiosos, raciais etc. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos)

Orientações e estudos no sentido de valorização da diversidade cultural, envolvendo a comunidade escolar seria um trabalho na perspectiva de prevenção. Consideramos importante que a escola atue mais no caráter educativo do que punitivo; Diálogo com as partes envolvidas, quando ocorre essa prática na escola, primando pela retratação e conscientização dos

envolvidos; Orientações quanto as formas de denúncia, caso o fato não seja solucionado na unidade escolar. (Relato da direção CE/PR, 2019, grifos nossos)

Ao buscarmos as expressões que identificassem os/as sujeitas/os que foram citados/as nos relatos dos possíveis encaminhamentos, a busca afirmou que é dentro do espaço escolar que onde são priorizadas as possíveis resoluções das situações consideradas racistas. (TABELA 9). Percebemos que para as soluções dessas priorizaram a participação das/os envolvidos/as, da equipe pedagógica, da direção. E a família (responsáveis/pais), que identificamos também como parceira na resolução desses conflitos dentro do espaço escolar, como já tinha percebido anteriormente quando verificamos os relatos sobre as práticas racistas, e que a visualizamos como potencial aliada para a efetivação da política educacional para a ERER.

Os/As sujeitos/as externos/as ao espaço escolar, como por exemplo, o Conselho Tutelar, Órgãos Competentes, NRE/Núcleo, Delegacia, Ouvidoria, Ministério Público, Polícia, Rede de Proteção notamos que diante da ordem de prioridade que aparecem nos relatos esses poderão ser acionados/as posteriormente, caso não se perceba mudanças nas práticas por parte dos/as agressores/as envolvidos/as.

TABELA 9 – EXPRESSÕES COMPREENDIDAS PARA ENVOLVIDOS/AS NAS SOLUÇÕES DAS SITUAÇÕES CONSIDERADAS RACISTAS

(continua)

Expressões envolvidos/as	Nº de aparições	% (1846 é igual a 100%)
Envolvido	721	39,0%
Aluno	493	26,7%
Responsáveis	477	25,8%
Pais	369	20,0%
Envolvida	270	14,6%
Equipe pedagógica	257	13,9%
Direção	225	12,2%
Família	178	9,6%
Conselho Tutelar	170	9,2%
Órgãos competentes	154	8,3%
Professor	122	6,6%
NRE/Núcleo	113	6,1%
Agressor	81	4,4%
Delegacia	71	3,8%
Vítima	69	3,7%
Equipe Multidisciplinar	66	3,6%
Ouvidoria	66	3,6%

TABELA 9 – EXPRESSÕES COMPREENDIDAS PARA ENVOLVIDOS/AS NAS SOLUÇÕES DAS SITUAÇÕES CONSIDERADAS RACISTAS

(conclusão)

Expressões envolvidos/as	Nº de aparições	% (1846 é igual a 100%)
Conselho Escolar	58	3,1%
Funcionário	45	2,4%
Ministério Público	39	2,1%
Polícia	31	1,7%
SEED/Secretaria de Educação	27	1,5%
Agredido	26	1,4%
Rede de proteção	26	1,4%
Ofendida	18	1,0%
Pedagoga	17	0,9%
Ofendido	14	0,7%
Pedagogo	13	0,7%
Ofensor	05	0,3%
Psicólogo	04	0,2%
Agredida	03	0,2%
Aluna	03	0,2%
Psicóloga	02	0,1%

FONTE: Procedimento Administrativo do MPPR-0046.18.126014-5. Compilado por Tania A LOPES (2020)

NOTA: A incidência é por relato e não o número de vezes que a expressão aparece no relato. Ou seja, uma expressão poderia aparecer mais de uma vez no relato, porém consideramos apenas uma aparição;

Salientamos a aparição de expressões que remetem a instâncias colegiadas do espaço escolar como o Conselho Escolar¹⁰⁶ e a Equipe Multidisciplinar, quando essas aparecem em menor destaque que instâncias externas como Conselho Tutelar e Delegacia.

Quanto a menor aparição da Secretaria de Estado da Educação (SEED) nos relatos, quando comparada a outras/os sujeitos/as citados/as, compreendemos que esta está representada pelo Núcleo Regional de Educação (NRE), apontados nos relatos como “NRE” e “Núcleo”. Também a expressão “Órgãos competentes” pode inserir como responsáveis nas soluções dos conflitos vários/os sujeitos/as externos/as ao espaço escolar, como a própria SEED.

¹⁰⁶ O Conselho Escolar é o órgão máximo para a tomada de decisões realizadas no interior de uma escola. Este é formado pela representação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, como: alunos, professores, pais ou responsáveis, funcionários, pedagogos, diretores e comunidade externa. Disponível: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=60> – Acesso em 07 de junho de 2020.

2.4.4 Considerações sobre as análises dos relatos das direções das instituições escolares.

Consideramos a importância dos relatos à medida que nos apresentaram situações consideradas racistas e os possíveis encaminhamentos para as suas soluções, sob o ponto de vista das direções das escolas do sistema de ensino da rede estadual de educação básica do Estado do Paraná, que, assim como a equipe pedagógica, são as/os gestores/as responsáveis por articular e garantir a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena¹⁰⁷, no espaço escolar.

Nesses relatos os/as gestores/as nos cederam institucionalmente exemplos de práticas racistas, bem como, responsabilmente nos apontaram os encaminhamentos possíveis para a solução dessas práticas diante das suas inúmeras tarefas e diferentes realidades vivenciadas no contexto do cotidiano escolar.

No entanto percebemos, que de diferentes formas houve uma recusa em assumir o racismo institucionalizado no sistema de ensino da rede estadual de educação básica do Estado do Paraná, que permite que esse espaço seja extremamente violento quando se é negro/a.

Destoantes da realidade racista da sociedade brasileira, 1.115 gestores/as negaram a existência de práticas racistas nas escolas que estão sob suas direções. Numa explícita, que talvez quisessem fosse implícita, demonstração que a responsabilidade institucional desses/as gestores/as está na recusa de reconhecimento e de enfrentamento às práticas de violências racistas a que estão expostas/os as/os sujeitos/as do e no espaço escolar.

Percebemos, entre as/os gestores/as que relataram sobre as situações de práticas racistas, alguns que evitaram relacionar os conceitos “racismo” e “racista” ao cotidiano do espaço escolar das escolas estaduais do Estado do Paraná, quando priorizaram em seus relatos as expressões como “preconceito”, “discriminação” (a

¹⁰⁷ Ver Guia Prático – Gestão Pedagógica. Disponível: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1557> – Acesso em 07 de junho de 2020.

questão da solicitação foi elaborada com esses conceitos), “bullying”, “ofensa”, “xingamento”, “piada”, “brincadeira”, numa tentativa equivocada de silenciar o racismo, bem como, silenciar outras violências como a homofobia, a xenofobia, contra as/os sujeitos/as que interseccionam diferentes pertencimentos no espaço escolar.

Diante desses relatos que o espaço escolar é extremamente violento quando se é negro/a. Suas características fenotípicas como a cor da pele, o cabelo, são justificativas para que tenham seus corpos excluídos, ridicularizados, humilhados, animalizados, num espaço normalizado pela autoridade da brancura. Temas que nos aprofundaremos no Capítulo 3 desta pesquisa.

Nesse mesmo sentido, percebemos que a autoridade da brancura racializou apenas as vítimas nos relatos como negros/as, pretos/as, pardos/as, indígenas, haitianos/as. As/Os agressores/as, com raras exceções, não foram identificados/as racialmente, o que nos leva a entender que eram brancos/as, que transitam no espaço escolar exercendo a “normalidade” da brancura.

Percebemos que em alguns relatos os/as sujeitos/as negros/as foram culpabilizados/as por suas reações, por vezes violentas, diante das práticas racistas a que foram expostas/os.

E verificamos também expressões, em relatos que não identificaram o pertencimento racial, que externalizaram práticas homofóbicas de controle sobre corpos que não se encaixam na norma cis heteronormativa do espaço escolar.

Constatamos que diante dessas situações consideradas racistas buscam-se as soluções, majoritariamente, no espaço escolar com os/as envolvidos/as, acompanhados/as e orientados/as pela equipe pedagógica e pela direção das escolas, bem como, as famílias foram identificadas como potenciais colaboradoras no processo de resolução desses conflitos.

Também constatamos que essas soluções são pontuais, ou seja, não fazem parte de um projeto maior de EREER que contribua com todas/os sujeitos/as na elaboração e efetividade de práticas antirracistas no cotidiano do espaço escolar. Foram evidenciados registros em ata ou outras formas de registros (como ficha individual dos/as alunos/as), que por si só, necessariamente não visam a mudanças efetivas de comportamentos racistas no espaço escolar e apenas reforçam a ideia punitiva. Esta ideia é reforçada quando verificamos que a Equipe Multidisciplinar que se apresenta como importante aliada na resolução dos conflitos no espaço escolar

apareceu em menor destaque que instâncias externas como Conselho Tutelar e Delegacia.

As nossas interpretações diante desses relatos, revelam a importância de se investir positivamente em formações inicial e continuada para a EREER que capacitem as/os profissionais comprometidos/as com a educação escolar. Formações que para além de subsidiar esses profissionais com conhecimentos sobre as contribuições da população negra nas diferentes áreas de conhecimento, também as/os capacite no sentido de as/os tornarem mais sensíveis e capazes de direcionarem positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas, no espaço escolar. (DCNERER, 2004, p. 17)

CAPÍTULO 3. AS/OS SUJEITOS/AS ESCREVEM SUAS FALAS E NÓS AS OUVIMOS NA ESCRITA

“Qualquer lugar é uma oportunidade para lhe dizer ‘quem você é’ e quais os espaços sociais ‘que lhe estão reservados’ bem como lhe mostrar que ‘você pode estar fora do lugar.’” (Sueli Carneiro, 2005, p.291)

A nossa compreensão de que ser negra/o em uma sociedade estruturada pelo racismo, nos “brinda” com uma naturalizada vigilância explícita ou implícita dos nossos corpos, (des) autorizando o nosso (não) pertencer. Essas falas são também nossas falas e nos fazem lembrar daquilo que também vivenciamos. São falas que expressam momentos expostos e vivenciados no coletivo do espaço escolar e talvez seus significados e suas dores foram sentidos no individual.

Nas nossas relações cotidianas na sociedade brasileira temos o racismo como um dos determinantes, senão o principal, para as desigualdades enfrentadas pela população negra nos diferentes espaços de mobilidade social, e em particular o espaço escolar que é foco de interesse nesta pesquisa.

O espaço escolar é o ambiente do qual as/os sujeitos/as, nos contam sobre os significados atribuídos aos seus corpos negros diante das situações consideradas racistas. Indicando que as relações raciais no espaço escolar são perpassadas pelo poder da “brancura”¹⁰⁸ como a referência de humanidade que autoriza às/aos

¹⁰⁸ Priorizaremos neste texto tanto as contribuições que utilizam o conceito “branquitude” ou “branquidade” para as análises quanto às distribuições de vantagens ou desvantagens atribuídas às/aos sujeitos/as diante da sua (in) visibilidade racial. No entanto, na escrita utilizaremos o conceito “branquidade”, compreendido no mesmo sentido dado por Tomaz Tadeu da Silva (apud Michael W. APPLE, 2002), quando destaca que por simetria (morfológica) com “negritude” pode parecer que a palavra mais adequada fosse “branquitude”, no entanto se assim fosse carregaria a conotação positiva de “negritude”, que esta associada às lutas dos Movimentos Negros por reconhecimento e valorização da sua cultura. Já a “branquidade”, conforme o autor, tem uma conotação negativa, “dada a invisibilidade da norma branca pela qual as pessoas com outra cor de pele é que são definidas como a/o “outra/o”, o/a “outra/o” que é definido como étnico ou racial”. São os/as sujeitos/as negras/os identificados/as racialmente para as práticas racistas, pois fogem à norma da branquidade que tem “o branco” como referencia de humanidade. Já o termo brancura, que também usaremos, vem da memória afetiva da pesquisadora quando: nós crianças negras, por exemplo, queríamos brincar até um pouco mais tarde na rua, e sempre recebíamos “não” como respostas dos/as mais velhos/as, e quando indagávamos o porquê da não permissão, alegando que nossas/os amigos/as ainda estavam brincando, nos respondiam, “vejam a ‘brancura’ deles/as, eles/as podem ficar na rua até tarde, vocês não!” E complementavam, “se acontecer alguma coisa de errado, é a/o preto/a que vai pagar e não a/o branco/a”. Como assim nos perguntávamos? Procurando uma desculpa para resistirmos ao “não”, o que sempre acontecia. No entanto, hoje compreendemos que as crianças brancas aos olhos dos/as mais velhos/as talvez fossem

sujeitos/as brancos/as, num pacto narcísico (Maria Aparecida B. da Silva, 2003), a se utilizarem de diferentes formas de práticas racistas na tentativa de silenciar, negar, animalizar, culpabilizar e excluir as/os sujeitos/as negras/os no espaço escolar.

Ser branco significa mais do que ocupar os espaços de poder. Significa a própria geografia existencial do poder. O branco é aquele que se coloca como o mais inteligente, o único humano ou mais humano. (Lourenço CARDOSO, 2014, p.17)

Assim, procuramos aguçar a nossa audição, para que através da nossa interpretação não percamos o sentido dado por aqueles/as que, muitas vezes vivenciaram sozinhas/os suas experiências dolorosas como vítimas, ou o incômodo quando ouviram sobre, ou quando presenciaram situações consideradas racistas. E que também nos falaram das suas estratégias de resistência diante das situações, bem como, estratégias de resistências na busca por soluções a essas situações racistas.

As nossas análises sobre o que se mostra como um “emaranhado”, diante das complexas relações raciais, no cotidiano da instituição escolar, poderão trazer elementos para reflexões e possíveis afirmações de que essas apenas confirmam e (re) produzem o racismo¹⁰⁹ presente nas mesmas práticas humilhantes, excludentes e segregadoras que acontecem também em outras instituições da sociedade brasileira. Essas práticas, apresentadas nas falas dessas/es sujeitos/as, demonstraram a ação do racismo institucional, na capacidade da instituição escolar em (re) inventar cotidianamente diferentes subterfúgios para encobrir a sua incapacidade e/ou o seu despreparo para resolver as múltiplas facetas das práticas racistas no seu cotidiano.

Paras as nossas análises priorizamos o diálogo com aquelas/es que escrevem a partir das suas inquietações provocadas pelas suas vivências experimentadas por práticas desiguais, discriminatórias e segregadoras.

Sendo assim, guardadas as devidas especificidades, fundamentaram as nossas análises tanto as/os que nos falaram sobre as suas experiências racistas no

compreendidas naquele espaço como invisíveis, diante de alguma traquinagem e nós crianças pretas é que seríamos as racializadas.

¹⁰⁹ Salientamos que outras formas de violências são (re) produzidas no espaço escolar, diante de outros pertencimentos como de identidade de gênero, de orientação sexual, religioso, geracional entre outros.

espaço escolar, como as/os teóricos/as críticas/os das relações raciais e/ou entendidos/as aqui como aquelas/es que são/foram encorajados/as e “reeducados[as] direta ou indiretamente” (GOMES, 2017, p.18), pela atuação dos “[...] movimentos sociais, [que] são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade [em específico, e de outras partes no mundo]” (GOMES, 2017, p.16), e em particular apreendidas com o Movimento Negro, que

(...) trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões de quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2017, p.17)

O nosso diálogo teórico prioriza aqueles/as que resistem ao discurso hegemônico branco, cisgênero, heterossexual, cristão, e que se debruçaram e se debruçam na elaboração de teorias que contribuem para a nossa compreensão do emaranhado das relações raciais no Brasil, que:

No caso da racialidade negra em que o corpo negro é em si mesmo, na sua existência, uma transgressão no âmbito de um ideal de ego de uma sociedade que se deseja branca, civilizada nos parâmetros da cultura ocidental e herdeira de seus códigos prescritivos no plano moral os ajustes que são impostos aos corpos negros constituem um código prescritivo cujo tipo ideal seria o negro de alma branca, ou seja um negro ajustado, governado por um alter ego branco. (Aparecida Sueli CARNEIRO, 2005, p.302)

Assim, para as nossas análises procuramos organizar e apresentar este capítulo em dois momentos. O primeiro com informações sobre o perfil dessas/es sujeitos/as que falam sobre as suas experiências, com informações quanto ao pertencimento étnico-racial, identidade de gênero, vínculo com a escola e com a SEED, e do seu envolvimento com a situação considerada racista. Por entendermos, que “o lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação” (Lélia GONZALEZ, 1984, p.224), sobre as nossas realidades experimentadas diante das cotidianas relações sociais e/ou raciais vivenciadas nos diferentes espaços de socialização. Assim essas informações tem objetivo nos apresentar um quadro geral

desses pertencimentos, nos possibilitando ouvir aquilo que pode “unir ou separar” essas/es sujeitos/as diante das suas relações no espaço escolar.

No segundo momento, as nossas análises recaem sobre as falas das/os sujeitos/as. São as nossas interpretações, as nossas percepções sobre os sentidos e significados que as falas desses/as sujeitos/as nos transmitiram diante das suas experiências com práticas racistas vivenciadas no espaço escolar. Essas falas são separadas por seus diferentes contextos no espaço escolar, mas se aproximam nas semelhanças de seus significados e sentidos diante das práticas racistas. Assim, dessas proximidades percebidas nas falas, elaboramos um caminho entre o “falar” desses/as sujeitos/as e o nosso “ouvir”, para apresentar as nossas análises sobre as situações consideradas racistas no espaço escolar, que categorizamos por temas que denominamos de: “Animalização, silêncio, despreparo e culpabilização”, “Todos são iguais? humilhações e exclusões”, “Mulheres negras em destaque no espaço escolar? racismo e assédio moral” e “Entre ‘nós’ mesmos/as, eu posso ser racista?”.

Este é o caminho das nossas análises.

3.1 OS PERTENCIMENTOS DAS/OS SUJEITAS/OS

Responderam às nossas perguntas elaboradas para o questionário *Educação e Racismo Institucional no PR*, vinte e quatro sujeitos/as que nos falaram sobre as suas diferentes experiências com práticas consideradas racistas no espaço escolar, e também nos apresentaram algumas informações sobre seus pertencimentos

Esses pertencimentos serão entendidos como constituintes da(s) identidade(s) das/os sujeitos/os no momento em que responderam às nossas perguntas. Essas informações têm por finalidade mapear aspectos das suas identidades diante dos seus entendimentos de como se viam e/ou eram vistas/os no espaço escolar, diante dos seus pertencimentos: étnico-racial, identidade de gênero, vínculo com a escola e com a SEED, e essas relacionadas ao seu envolvimento com a situação considerada racista.

A nossa intenção não é definir suas identidades diante das respostas, mesmo porque fugiria do foco desta pesquisa, mas sim compreendermos que suas falas aqui apresentadas são atravessadas por essas identidades, (que estamos chamando de pertencimentos), mesmo porque compreendemos que as nossas identidades não são fixas ou permanentes, como nos diz Stuart HALL (2006)

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. (HALL, 2006, p.12)

O que queremos dizer, é que para compreendermos um pouco a realidade dessas/es que nos falam/narram alguns momentos de suas histórias de vidas, no espaço escolar, consideramos que as nossas relações são vivenciadas numa sociedade contraditória como um todo, e no espaço escolar como específico. Assim, as nossas identidades também são contraditórias, num contínuo “jogo de identidades”, e “[u]ma 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” (HALL, 2006, p.21). Desta forma, consideramos as identidades “ganhadas” pelas/os sujeitos/as no momento que responderam as nossas perguntas.

3.1.1 Pertencimento racial e identidade de gênero

Para identificar as/os negros/as nesta pesquisa consideramos aqueles/as que se autodeclararam como pretos/as ou pardos/as, diante das categorias disponibilizadas no questionário, que são as cinco utilizadas pelo IBGE: preto/a, pardo/a, branco/a, amarelo/a, indígena; e por considerarmos, que diante da ambiguidade das classificações raciais no Brasil, como apontado em alguns estudos¹¹⁰ existia a possibilidade das/os sujeitos/as não se identificarem em nenhuma dessas categorias, então acrescentamos a opção de “outros/as”.

Esta classificação é a considerada em estudos que analisam as desigualdades sociais no Brasil, e quando desagregados por raça/cor nos indicam as desigualdades experimentadas por grupos de pessoas diante dos seus pertencimentos raciais, principalmente quando são comparados os indicadores sociais entre a população considerada branca e a considerada negra (a soma de pretos/as e pardos/as¹¹¹), que somam o maior contingente populacional brasileiro, e

¹¹⁰ Ver: Kabengele MUNANGA, 2004; Edward TELLES, 2003.

¹¹¹ “Esta junção, porém, não é casuística e tem origem na análise comparada dos indicadores sociais para cada um dos grupos individualmente. Estes se comportam sempre de maneira muito semelhante quando se observam os dados para pretos e pardos e radicalmente distintos quando

que nesta pesquisa também serão os grupos considerados, quando nos referimos às relações raciais.

Não que desconsideremos a importância de estudos sobre as desigualdades dirigidas aos demais grupos raciais, principalmente as populações indígenas, porém não conseguiríamos abarcá-las diante das complexidades já apontadas nesta pesquisa.

Lembramos que o nosso entendimento sobre o conceito de raça é seu significado político, não tendo nenhuma ligação com o conceito da perspectiva biológica elaborada com base em teorias racistas, que entendiam necessárias as classificações da espécie humana quanto às suas particularidades físicas para justificar suas práticas de extermínios física e cultural de diferentes grupos étnicos nos continentes africano e americano até o século XIX e, início do século XX também no continente europeu, quando a “tais particularidades físicas, juntavam-se características morais, psicológicas e intelectuais, que se supunham definir o potencial diferencial das raças para a civilização.” (GUIMARÃES, 2009, p.62).

Assim, compreendemos a raça no seu significado político, é a sua presença estruturando nossas relações sociais desiguais que oportunizam ou prejudicam pessoas nas distribuições de riquezas e tomadas de decisões políticas no país, quando se leva em consideração suas características físicas.

Ainda que hoje seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a biologia – especialmente a partir do sequenciamento do genoma – tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de *grupos sociologicamente considerados minoritários*. (ALMEIDA, 2019, p.31, grifos do autor)

Contribuições do Movimento Social Negro e de teóricos/as sociais críticas/os quanto às relações raciais comprovaram a ilegítima identidade da nação brasileira diante da ideia de que vivíamos numa democracia racial, quando eram justificadas apenas as diferenças de classe (pobres e ricos/os) e as injustas desigualdades quanto às divisões das riquezas produzidas no país, desde o período colonial.

se consideram estes dois grupos em comparação ao de brancos.” (Introdução do Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil, 2013, p.19)

Essas contribuições afirmam “que a linguagem de classe e de cor, no Brasil, sempre foi usada de modo racializado” (GUIMARÃES, 2009, p.40), quando se considera as desigualdades entre brancos/as e negros/as. E essas desigualdades também permeiam as relações no cotidiano das relações no espaço escolar, quando os conteúdos dos sentidos produzidos pelo e no espaço escolar, são apropriados de forma desigual.

Assim, outra possibilidade que buscamos para nos aproximar um pouco mais desses/as sujeitos/as foi solicitar informações sobre a sua identidade de gênero. Pois consideramos, que a interseccionalidade¹¹² entre a identidade racial e identidade de gênero das/os sujeitas/os pudesse nos oferecer indicativos diferenciadores tanto quanto aos significados como quanto ao tratamento dado às situações consideradas racistas.

E por entendermos o quanto é caro às/aos sujeitos/as e teóricos/as LGBT, que pretendem romper com as lógicas normativas da cisgeneridade¹¹³, entendido como “[c]onceito, ideia, pensamento, noção que aponta uma matriz regulatória extremamente rígida das normas e condutas sociais.” (Maria Luiza Rovaris CIDADE,

¹¹²Atualmente estudiosas/os das questões de gênero e raciais utilizam o conceito de interseccionalidade para suas reflexões e explicações quanto às várias dinâmicas e processos de interação entre dois ou mais eixos de subordinação na construção de situações de exclusão e opressão. (Mariana Mazzini MARCONDES et. al, 2013, não p.) . De acordo com Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA (2017), as reflexões contidas no uso do termo interseccionalidade já faziam parte das proposições das feministas negras estadunidenses desde o final do século XIX, porém o conceito propriamente dito foi usado pela primeira vez por Kimberlé Crenshaw, que o definiu como: “a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”. (CRENSHAW, 2002, p. 177, *apud* OLIVEIRA, 2017, p.82).

¹¹³ A noção de cisgeneridade é proposta pela transexual Julia Serano, em 2007, na obra *Whipping girl: a transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity* “a partir do exercício de analisar a origem da terminologia - *trans* -: o outro, o desajuste. Ligações químicas cruzadas espontaneamente, de forma inesperada. O oposto disso, o termo -*cis*-, também existe no campo da química orgânica: seria a ligação química esperada, a mais comum de se ocorrer entre os elementos. A ligação química “normal”. Porém, as moléculas da química orgânica são imprevisíveis. Assim como as subjetividades são imprevisíveis. Portanto, a cisgeneridade indica a existência de uma norma que produz efeitos de ideal regulatório, ou seja, efeitos de expectativas e universalização da experiência humana. Em termos gerais, o que diferentes ativistas e os movimentos transfeministas têm proposto é que a norma cisgênera é uma das matrizes normativas das estruturas sociais, políticas e patriarcais, cujos ideais regulatórios produzem efeitos de vida e de atribuição identitária extremamente rígidos. A atribuição identitária, de forma compulsória no momento de registro de cada pessoa, define e naturaliza a designação de uma pessoa a um dos polos do sistema de sexo/gênero ao nascer, a partir de uma leitura restrita, baseada na aparência dos órgãos genitais. Além disso, a norma cisgênera afirma que essa designação é imutável, fixa, cristalizada ao longo da vida da pessoa.” (Maria Luiza Rovaris CIDADE, 2016, p. 13-14, *apud* OLIVEIRA, 2017, p.20).

2016, p.13). Como também, no sentido de contribuir com o nosso processo de aprendizado de refletirmos através de outras perspectivas para além do binarismo “masculino/feminino” e também trazer essas reflexões às/aos sujeitos/as que responderam ao nosso questionário, indicamos como opções para a autodeclaração da identidade de gênero o seguinte: homem cisgênero, homem transexual, mulher cisgênero, mulher transexual, não binário/a¹¹⁴.

Para Hall (2006), nenhuma identidade singular pode alinhar todas as diferentes identidades (p.20). Assim buscamos entender como essas/es sujeitos/as com diferentes pertencimentos são considerados/as diante de situações racistas no espaço escolar. Assim, o nosso olhar durante as análises, será o de compreender diante dessas situações, a eficácia social da escola em garantir que os diferentes pertencimentos não (re) produzam mais desigualdades sociais. (François DUBET, 2004, p.553). Ou seja, compreendendo a educação do espaço escolar “como um direito social, que deve garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.” (GOMES, 2011a, p. 134)

Vamos aos dados

Dos vinte e quatro questionários respondidos, quanto ao pertencimento étnico-racial, de acordo com as categorias do IBGE: 13 (54%) das/os sujeitos/as se autodeclararam como pretos/as; 06 (25%) se autodeclararam como pardos/as; 04 (16,7%) como branca/o; e 01 (4,17%) se autodeclarou como “negra” (não se identificou dentro das categorias do IBGE: nem preta, nem parda, e compreendemos a sua autodeclaração como um posicionamento político e durante o processo de escrita das análises será inserida no grupo considerado como de negros/as (a soma de pretos/as e pardos/as)

E quanto à identidade de gênero temos: 06 sujeitos que se autodeclararam como homem cisgênero (02 brancos e 04 pretos); 15 se autodeclararam como mulher cisgênero (02 brancas, 07 pretas, 05 pardas e 01 negra); 01 como não

¹¹⁴ O termo não-binário refere-se às pessoas que não se percebem como pertencentes a um gênero exclusivamente. Isso significa que sua identidade de gênero e expressão de gênero não são limitadas ao masculino e feminino. Disponível: <https://www.significados.com.br/nao-binario/> - Acesso em 20 jan de 2020

binário/a (preto/a); e 02 (1 preto/a e 1 pardo/a) não declararam a identidade de gênero (TABELA 10).

TABELA 10 – PERTENCIMENTO RACIAL DE ACORDO COM CATEGORIAS DO IBGE E IDENTIDADE DE GÊNERO

	Branco/a	Preto/a	Pardo/a	Amarelo/a	Indígena	Negra*	Totais
Homem cisgênero	2	4	0	0	0	0	6
Homem transexual	0	0	0	0	0	0	0
Mulher cisgênero	2	7	6	0	0	1	15
Mulher transexual	0	0	0	0	0	0	0
Não binário	0	1	0	0	0	0	1
Outro	0	0	0	0	0	0	0
Não responderam	0	1	1	0	0	0	2
Totais	4	13	6	0	0	1	24

FONTE: Tania A. Lopes (2020).

NOTA: *Não utilizou nenhuma das opções “preto/a ou pardo/a” que conforme as categorias utilizadas pelo IBGE compõem o grupo “negro/a” e autodeclarou-se como “negra”.

Destacamos a participação por parte de pessoas autodeclaradas brancas demonstrando que também existe no espaço escolar esta aproximação ou sensibilização com o tema por parte desta população, mesmo que ainda de forma reduzida (04). E também, destacamos a participação de uma pessoa não binária/o e a ausência de pessoas transexuais, o que nos leva a refletir sobre qual é o tratamento dado/recebido no espaço escolar a uma pessoa que subverte a lógica binária de identidade de gênero e a norma da cisgeneridade.

Salientamos a participação significativa em responder o questionário por parte das/os sujeitos/as autodeclaradas/os negros/as (20) e dessas/es, em particular as autodeclaradas mulheres cisgênero (14). Desta forma, identificamos que o tema da nossa pesquisa aproximou-se ou sensibilizou mais aquelas/es que reconhecidamente são alvos de práticas racistas no espaço escolar, pois que historicamente a população negra brasileira foi excluída oficialmente dos espaços escolares, quando “[o] sistema educacional brasileiro [desempenhou e] desempenha um papel preponderante no quadro de desigualdades raciais em nosso país (...)” (GOMES, 1995, p.147).

Mesmo diante das limitações impostas à sua inserção neste espaço, a população negra resistiu, defendendo a importância que a educação representou/representa para ela e criou alternativas educativas de acesso e

socialização do conhecimento. Esta “[...] resistência negra já se manifestava desde os duros tempos do cativeiro” (Geraldo da SILVA e Márcia ARAUJO, 2005, p.68), quando

Precariamente reunidos em grupos ‘conscientes de suas limitações, formavam, às vezes, sociedades secretas – uma espécie de *franco-maçonaria* cuja palavra de ordem era proteção mútua’ (COSTA, 1989¹¹⁵), os negros desafiavam os senhores hostis que queriam isolá-los uns dos outros. Passando pelo plano da resistência cultural, assumiam fidelidade às religiões africanas, aprendiam a ler, escrever e calcular – prova desta resistência é a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilíngues, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas, incluindo as línguas vernaculares. (SILVA; ARAUJO, 2005, p.68-69)

Também neste sentido, Mariléia dos Santos CRUZ (2005), ao analisar a bibliografia sobre a História da Educação Brasileira verificou a inexistência de uma abordagem que apontasse as experiências escolares de negros/as em período anterior a década de 1960, e a autora com base em seus estudos identificou que

A necessidade de ser liberto ou usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares. (CRUZ, 2005, p.27)

Assim as nossas análises sobre as falas cedidas por esses/as que vivenciaram as práticas racistas no espaço escolar, nos apontam que esses/as sujeitas/os compreendem a importância histórica que representa a educação para a população negra. Ao falarem das situações consideradas racistas essas/es sujeitos/as consideram, e nós também consideramos, que estão intervindo de modo a apontar à escola que reveja suas práticas quanto às diversas identidades/pertencimentos dentro do seu espaço, no sentido de contribuir para todas/os exerçam a sua cidadania independente de suas identidades/pertencimentos.

¹¹⁵ Emília Viotti Costa. Da Senzala à Colônia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

3.1.2 A relação com a escola e com a SEED

Neste item identificarmos a relação dos/as sujeitos/as com a escola quando aconteceu a situação considerada racista, bem como, identificamos se existia uma relação empregatícia, ou não, com a escola e/ou com a SEED.

Das respostas quanto à relação com a escola, todas as pessoas que responderam ao questionário tinham/têm algum vínculo com o espaço escolar como: aluno/a, responsáveis pela/o aluna/o, professor/a, pedagogo/a; e outras entre palestrantes, técnicas/os da SEED (TABELA 11). Dessas respostas: 10 (42%) se identificaram como professoras/es; 06 (25%) como alunos/as; 03 (12,5%) como pedagogos/as; 01 (4,17%) como responsável pelo/a aluno/a; e 04 (16,7%) se identificaram com outra relação com a escola (Secretaria de educação, técnica da SEED e palestrante), não distantes da relação “aluno/a-professor/a” de sala de aula.

TABELA 11 – VÍNCULO COM O ESTABELECIMENTO DE ENSINO QUANDO OCORREU A SITUAÇÃO

Aluno/a	06
Responsável pela/o aluna/o	01
Professor/a	10
Pedagogo/a	03
Agente educacional I (trabalha na manutenção, limpeza, cantina, refeitório, etc.)	00
Agente educacional II (trabalha na secretaria, biblioteca, no laboratório de informática, etc.)	00
Outra relação – Trabalhava projetos com os/as alunos/as	01
Outra relação – Secretaria de Educação	01
Outra relação – Técnica da SEED	01
Outra relação – Palestrante	01

FONTE: Tania A. Lopes (2020).

A maior incidência de professores/as, seguida por alunos/as e pedagogas/os, sujeitos/as envolvidos/as diretamente no processo ensino-aprendizagem da escola, nos aponta a importância da oferta de formação continuada com temas relacionados para uma EREER, no sentido de construir no espaço escolar uma rotina de práticas antirracistas e de respeito à diversidade de sujeitos/as que interagem neste espaço.

Destacamos a ausência de participação de diretores/as, que exercem um papel importante de autoridade na gestão pedagógica e administrativa das escolas. Bem como, a ausência da participação das/os agentes educacionais, nenhum/a agente educacional I ou agente educacional II respondeu ao nosso questionário, portanto esta ausência nos privou das falas daqueles/as que convivem diariamente

com os mais diferentes sujeitos/as que frequentam os espaços dos estabelecimentos escolares. A sua convivência cotidiana é para além daquelas relacionadas diretamente à sala de aula (alunos/as, professores/as, direção e equipe pedagógica), se dá também com a comunidade externa, com os pais, as mães, visitantes, entre outras/os. Ocupam uma posição estratégica. Conhecem os bastidores daquilo que foge aos olhos das/os observadores/as das relações professores/as/alunos/as.

Quanto ao vínculo com a SEED, as opções disponibilizadas no questionário Educação e Racismo Institucional no PR eram: sem vínculo, QPM (Quadro próprio do Magistério)¹¹⁶, PSS (Processo Seletivo Simplificado)¹¹⁷, outra (TABELA 12). Como respostas têm que: 01 (4,17%) sem vínculo; 12 (50%) QPM; 02 (8,33%) PSS; 01 (4,17%) outra; e 08 (33,33%) que não responderam essa questão.

TABELA 12 – VÍNCULO COM A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO QUANDO OCORREU A SITUAÇÃO

Sem vínculo	01
QPM (Quadro Próprio do Magistério)	12
PSS (Processo Seletivo Simplificado)	02
Outra (CLT, PSS, QPM)	01
Não responderam	08

FONTE: Tania A. Lopes (2020).

Verificamos uma proximidade entre as respostas quanto ao “vínculo com o estabelecimento de ensino” (TABELA 11) e o “vínculo com a SEED” (TABELA 12), quando consideramos que aquelas 15 pessoas que se identificaram como professor/a, pedagogo/a, técnico/a da SEED (não consideramos as pessoas que identificaram que “Trabalhava projetos com os/as alunos/as” e “Palestrante”, por entender que talvez realizassem um trabalho temporário e não necessariamente com algum vínculo empregatício) no estabelecimento de ensino quando ocorreu a situação, podem ser as mesmas que se identificam como QPM, PSS, outra (CLT, PSS, QPM) (TABELA 12) quanto ao vínculo com a SEED. E as nove pessoas que não responderam ou responderam não ter vínculo com a SEED, consideramos como

¹¹⁶ QPM é a denominação de professores/as da rede de educação do Estado do Paraná que são estatutários, ou seja, que foram aprovados em concursos.

¹¹⁷ O PSS é um processo seletivo simplificado, realizado pela SEED para contratação temporária de professores, pedagogos, intérprete de libras, auxiliares de serviços gerais e assistentes administrativos.

sendo alunos/as, responsável pelo/a aluno/a e outro vínculo com a escola (“Palestrante” e “Trabalha com projetos”).

Assim, a maioria das/os sujeitos/as que responderam ao questionário e se identificaram como sendo professores/as e pedagogos/as dos estabelecimentos de ensino, na ocasião da situação considerada racista, são QPMs, condição esta que lhes garante, por exemplo, a permanência na escola escolhida para trabalhar; o que não é garantido às/aos PSS que a cada final de ano letivo poderão ter seus contratos cancelados, podendo ou não tê-los renovados no ano seguinte e sem a garantia de permanecerão na mesma escola.

Esse diferencial de garantia de permanência ou não na escola, entre QPMs e PSS, nos mostra que entre essas duas formas de vínculos terão também diferentes reflexos quanto ao envolvimento com o fazer pedagógico, com as/os alunas/os e toda a comunidade escolar do entorno. Da mesma forma, a maior incidência identificada entre as/os QPMs quanto ao envolvimento com as situações consideradas racistas, nos leva a questionar como essas/es foram ou estão sendo preparados/as para resolver situações como as identificadas? Compreendendo que quanto às políticas educacionais para a EREER, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (2004), salientam que

[...] tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (BRASIL-DCNERER, 2004, p. 10-11)

Todos/as as/os professores/as, sejam PSS ou QPMs, têm direito à formações que contribuam com nos seus processos de aprendizagens para um fazer pedagógico que respeite e valorize as diversidades do espaço escolar.

3.1.3 Qual a relação com a situação considerada racista?

Neste item, indicamos que as/os sujeitos/as no espaço escolar tiveram diferentes envolvimento quanto à experiência em relação a uma situação considerada racista no espaço escolar. Assim, consideramos tanto o *envolvimento com a situação relacionada ao vínculo com o estabelecimento de ensino*, quanto o *envolvimento com a situação relacionada com o pertencimento racial e identidade de gênero*.

As alternativas que elaboramos para as respostas no questionário foram: ouviu comentários sobre a situação; recebeu a denúncia formal ou informal; presenciou a situação; foi a vítima; foi a/o acusado/a; e outro.

No entanto, os sentidos e/ou significados das palavras em alguns casos tiveram uma interpretação diferente daquela que esperávamos. Acreditávamos que as/os respondentes escolheriam apenas uma das alternativas, no entanto as opções sobre o envolvimento com a situação relatada permitiram às/aos sujeitos/as a escolha de mais de uma alternativa para explicitar sua experiência com a situação. Por exemplo, obtivemos respostas como: “ouviu comentários sobre a situação, recebeu a denúncia formal ou informal e prestou orientação de como proceder”; “ouviu comentários sobre a situação e recebeu a denúncia formal ou informal”; “ouviu comentários e presenciou a situação”; “presenciou a situação e foi a vítima”; “presenciou a situação e fez denúncia junto à SEED através da Ouvidoria”; “ouviu comentários sobre o assunto e foi a vítima”.

Considerando individualmente as opções de respostas das vinte e quatro pessoas que responderam obtivemos o seguinte: 09 “ouviu comentários sobre a situação”; 05 “recebeu a denúncia formal ou informal”; 06 que “presenciou a situação”; 10 “foi a vítima”; 01 que “prestou orientação sobre como proceder”; e 01 que “denunciou junto à SEED através da ouvidoria”.

3.1.3.1 Envolvimento com a situação e vínculo com o estabelecimento de ensino

Ao cruzamos as respostas sobre o *vínculo com o estabelecimento de ensino quando ocorreu a situação* e o *envolvimento com a situação* (TABELA 13), verificamos que as/os pessoas que se identificaram como “vítimas” a maioria (04)

TABELA 13 – ENVOLVIMENTO COM A SITUAÇÃO E COM O ESTABELECIMENTO DE ENSINO

	(conclusão)									
	Alu- no /A	Res- pon- sável pela/o aluno/ a	Pro- fes- sor /a	Ped- a- gog o/a	Agent- e educa- cional I	Agent- e educa- cional II	Outra: Traba- lhava com projeto s com os/as aluno s/as	Outra: Secre- taria de Educa- ção	Outra: Técni- ca da SEED	Outra: Pales- trante
Outra (prestei orienta- ção sobre como proceder)	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Outra (denun- ciei junto à SEED através da Ouvidoria)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

FONTE: Tania A. Lopes (2019).

NOTA: 24 respondentes, porém a pergunta permitia a escolha de mais de uma alternativa. Por exemplo, algumas pessoas que se identificaram como “foi a vítima”, assinalaram também a opção “ouviu comentários”; ou “ouviu comentários”, “recebeu denúncia formal ou informal” e “orientou sobre procedimento”

3.1.3.2 Envolvimento com a situação e pertencimento racial e identidade de gênero

Ao cruzarmos os dados do *envolvimento com a situação*, ao pertencimento racial e à identidade de gênero, das/os nove sujeitas/os que *ouviram comentários* (TABELA 14), sobre a situação considerada racista com exceção de um homem cisgênero branco, todas/os as demais são negras (3 homens cisgênero pretos, 2 mulheres cisgênero pretas, 2 mulheres cisgênero pardas), e entre essas não teve diferença com relação à identidade de gênero, também com exceção de uma pessoa que não identificou a identidade de gênero (parda), demonstrando que as pessoas negras são as procuradas para a socialização das experiências com situações consideradas racistas no espaço escolar.

TABELA 14 – OUVIU COMENTÁRIOS – POR IDENTIDADE DE GÊNERO E PERTENCIMENTO RACIAL

Identidade de gênero	Pertencimento racial					
	Branco/a	Preto/a	Pardo/a	Amarelo/a	Indígena	Negra*
Homem cisgênero	1	3				
Homem transexual						
Mulher cisgênera		2	2			
Mulher transexual						
Não binário/a						
Outro/a						
Não respondeu			1			

FONTE: Tania A Lopes (2020)

NOTA: *Não utilizou nenhuma das opções “preto/a ou pardo/a” que conforme as categorias utilizadas pelo IBGE compõem o grupo “negro/a” e autodeclarou-se como “negra”.

Também no cruzamento dos dados quanto às cinco pessoas que *receberam a denúncia de forma formal ou informal* (TABELA 15), com exceção de uma mulher cisgênera branca, as demais pessoas são negras (2 homens cisgênero pretos e 2 mulheres cisgênera pardas). Assim, tanto para a socialização das experiências, como também no sentido de buscar alguma solução diante dos conflitos, são as pessoas negras as mais procuradas para receber as denúncias dos/as sujeitos/as, sugerindo que essas são as referências de acolhimento, no espaço escolar, quando se trata de práticas consideradas racistas.

TABELA 15 – RECEBEU A DENÚNCIA FORMAL OU INFORMAL – POR IDENTIDADE DE GÊNERO E PERTENCIMENTO RACIAL

Identidade de gênero	Pertencimento racial					
	Branco/a	Preto/a	Pardo/a	Amarelo/a	Indígena	Negra*
Homem cisgênero		2				
Homem transexual						
Mulher cisgênera	1		2			
Mulher transexual						
Não binário/a						
Outro/a						
Não respondeu						

FONTE: Tania A. Lopes (2020)

NOTA: *Não utilizou nenhuma das opções “preto/a ou pardo/a” que conforme as categorias utilizadas pelo IBGE compõem o grupo “negro/a” e autodeclarou-se como “negra”.

Quanto às seis pessoas que *presenciaram a situação* (TABELA 16) considerada racista no espaço escolar, temos dois homens cisgênero brancos e das quatro mulheres cisgênero, uma é branca e três são negras. Algumas pessoas escolheram mais de uma opção para classificar o seu envolvimento na situação: *ouviu comentários e presenciou a situação e presenciou a situação e foi a vítima*. Assim, neste caso, entre as mulheres negras, algumas podem ter sido também as *vítimas* da situação, como também *ouviram* os comentários racistas dirigidos à vítima da situação.

TABELA 16 – PRESENCIOU A SITUAÇÃO – POR IDENTIDADE DE GÊNERO E PERTENCIMENTO RACIAL

Identidade de gênero	Pertencimento racial					
	Branco/a	Preto/a	Pardo/a	Amarelo/a	Indígena	Negra*
Homem cisgênero	2					
Homem transexual						
Mulher cisgênera	1	1	1			1
Mulher transexual						
Não binário/a						
Outra/o						
Não respondeu						

FONTE: Tania A. Lopes (2020)

NOTA: *Não utilizou nenhuma das opções “preto/a ou pardo/a” que conforme as categorias utilizadas pelo IBGE compõem o grupo “negro/a” e autodeclarou-se como “negra”.

Considerando o pertencimento racial e identidade de gênero das dez *vítimas* (TABELA 17) das situações consideradas racistas no espaço escolar, todas/os são negros/as, e dessas/es um homem cisgênero e uma pessoa que não indicou a identidade gênero e outra pessoa não binária, todas as demais são mulheres cisgênero negras.

A presença das mulheres negras é identificada em todas as formas de envolvimento com as situações consideradas racistas. Elas *ouviram* comentários, *receberam* denúncias, *presenciaram* a situação, e perfazem a maioria das *vítimas* das situações consideradas racistas no espaço escolar.

TABELA 17 – FOI A VÍTIMA – POR IDENTIDADE DE GÊNERO E PERTENCIMENTO RACIAL

Identidade de gênero	Pertencimento racial					
	Branco/a	Preto/a	Pardo/a	Amarelo/a	Indígena	Negra*
Homem cisgênero		1				
Homem transexual						
Mulher cisgênera		6	1			
Mulher transexual						
Não binário/a		1				
Outro/a						
Não respondeu		1				

FONTE: Tania A. Lopes (2020)

NOTA: *Não utilizou nenhuma das opções “preto/a ou pardo/a” que conforme as categorias utilizadas pelo IBGE compõem o grupo “negro/a” e autodeclarou-se como “negra”.

Dois pessoas apresentaram *outras formas* de envolvimento com a situação considerada racista, como “prestei orientação sobre como proceder” e “denunciei junto à SEED” (TABELA 18), e as duas são negras, um homem cisgênero e uma mulher cisgênera. Reafirmando, que são os/as negros/as as referências no espaço escolar, procurados/as na tentativa de encontrar acolhimento, orientação e/ou alguma solução dos conflitos causados diante das situações racistas nos cotidiano das relações sociais/raciais do espaço escolar.

TABELA 18 – OUTRO TIPO DE ENVOLVIMENTO – POR IDENTIDADE DE GÊNERO E PERTENCIMENTO RACIAL

Identidade de gênero	Pertencimento racial					
	Branco/a	Preto/a	Pardo/a	Amarelo/a	Indígena	Negra*
Homem cisgênero		1				
Homem transexual						
Mulher cisgênera						1
Mulher transexual						
Não binário/a						
Outro/a						
Não respondeu						

FONTE: Tania A. Lopes (2020)

NOTA: *Não utilizou nenhuma das opções “preto/a ou pardo/a” que conforme as categorias utilizadas pelo IBGE compõem o grupo “negro/a” e autodeclarou-se como “negra”.

As respostas quanto ao envolvimento com situações racistas no espaço escolar relacionadas ao vínculo com o estabelecimento, com o pertencimento racial e identidade de gênero, nos trouxeram reflexões sobre a importância de formação continuada às/aos professores/as, pedagogas/os e demais educadores/as (direções, agentes educacionais I e II), voltada para uma ERER.

Além disso, trouxeram também reflexões sobre a reduzida participação de sujeitos/as brancos/as e sobre a incidência das mulheres negras envolvidas em todas as situações consideradas racista, e principalmente destacando que as mulheres negras são maiorias entre as vítimas dessas situações racistas.

A história de luta das mulheres negras no Brasil contra a opressão, escravização e exploração do seu corpo, como lembrado por Oliveira (2017), deve ser contada desde o período escravista. As mulheres negras resistiram de diferentes formas contra o sistema escravista que escravizava a si e às/aos seus/suas filhas/os, irmãos/as, companheiros/as.

Na perspectiva histórica ainda são poucos os estudos no Brasil sobre a história das mulheres negras (Petrônio DOMINGUES, 2007), que tratem do cotidiano das escravizadas, libertas, africanas e crioulas (Marcelo PAIXÃO, Flávio GOMES, 2012). Para Paixão e Gomes (2012) tanto as africanas como as mulheres negras na Diáspora eram conhecidas pela sua força espiritual e de enfrentamento à dominação, criavam estratégias para proteger suas famílias e as comunidades de que faziam parte. Ameaçavam as/os escravizadores/as com suicídio e infanticídio, e muitas/os tinham medo de serem envenenadas/os pelas mucamas que cuidavam da alimentação.

Mary KARASCH (2012) nos aponta que as mulheres negras dirigiram irmandades e igrejas por meio de um tipo de conselho ou grupos dirigentes de irmandades dos pretos/as no Brasil. E numa tentativa de reconstruir a vida social e religiosa das mulheres negras no período colonial, relata que em 1786 a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, em Natividade, construiu a maior igreja católica do Brasil central, na capitania de Goiás (Tocantins). Através da análise de documentos a autora salienta que nesta Irmandade impressiona “o número de negras que aparecem várias vezes em cargos altos, como rainha ou juíza ou servindo como irmãs de mesa, indicando que elas desfrutavam uma condição social e riquezas suficientes para ser eleitas mais de uma vez.” (KARASCH, 2012, p. 57). Assim, para além da riqueza dessas mulheres negras, que nos sugere determinado

poder diante das relações em uma sociedade escravista, percebemos que essas deveriam influenciar nas decisões dessas irmandades que interferiam nas vidas de escravizadas/os e libertos/as

Para aqueles que viveram no fim do período colonial, os serviços mais valiosos das irmandades dos pretos eram para louvar Nossa Senhora, honrar os santos negros e consolar os irmãos com os ritos religiosos fundamentais, sobretudo orações pela alma dos mortos. [...] Outra atividade importante das irmandades do Brasil central era distribuir esmolas e realizar outros atos de caridade, como cuidar dos doentes. Em outras regiões do Brasil, foram organizadas irmandades dos pretos para libertar do cativeiro os seus membros escravizados [...] (KARASCH, 2012 p. 55)

Também sobre a importância das irmandades nas vidas de escravizados/as e forros/as, Ione da Silva JOVINO (2010) nos traz informações sobre o projeto de escola na irmandade do Rosário e de São Benedito no Rio de Janeiro, instituída por estatuto de 1883.

Formada por escravizados e forros, sendo que somente os forros e alfabetizados exerciam cargos administrativos, o que não impedia a participação de cativos entre os devotos, a irmandade teria criado, regulado, mantido e fiscalizado ela própria sua escola. (JOVINO, 2010, p.57)

A autora destaca a importância da educação para as/os membros/as da irmandade, sugerindo que a questão religiosa nas irmandades pode ter servido também como forma de promover o apoio, sustento, proteção às/aos filhas/os das/os congregados/as e educação às/aos órfãs/aos filhas/os de seus/suas irmãos/irmãs indigentes, e a preocupação às/aos excluídos/as pela Lei 1854 que proibia a presença de escravizados/as nas escolas. (JOVINO, 2010, p.57-58)

Apesar de ainda escassa temos alguns estudos que indicam que a luta da mulher negra no Brasil é anterior ao que hoje chamamos feminismo negro, que surge na década de 1980, que a exemplo das feministas negras estadunidenses à época denunciavam (e ainda denunciam) o sexismo no movimento negro e o racismo no movimento de feminista (OLIVEIRA, 2017, p.78). As mulheres negras tiveram uma trajetória histórica diferente, e ainda não reconhecida no discurso clássico das feministas brancas sobre a opressão da mulher contra o sexismo. (Sueli CARNEIRO, [200?], não p.).

O corpo da mulher negra (e do homem negro) traz as marcas e a memória do período da escravização no Brasil, o que faz com que este corpo sofra as

consequências do racismo que se manifesta de diferentes formas nas práticas sociais cotidianas, sejam com “piadas”, “brincadeiras”, “silêncios”, “discriminação”, que “descreve o racismo cotidiano não apenas como a reencenação de um passado colonial, mas também como uma realidade traumática, que tem sido negligenciada.” (KILOMBA, 2019, p.29). Compreendemos assim o porque da incidência das mulheres negras como as principais vítimas de práticas racistas e como referências de acolhimento para outros/as diante dessas práticas no espaço escolar.

No caso do Brasil discursivamente se pretende ignorar o racismo sob o manto da ilegítima democracia racial, e diante desta ideia, no cotidiano as práticas consideradas racistas se tornam experiências percebidas e vivenciadas apenas por negros/as embora sejam experiências que resultam das interações, também com brancos/as.

A presença de brancos/as, mesmo de forma reduzida, nos indica que essas/es participaram, nos falaram das suas experiências com situações racistas. No entanto, esta participação reduzida também significa que, talvez, não estejam comprometidas/os com a EREER, ou não adquiram conhecimentos suficientes para que pudessem identificar uma prática racista, ou acham que racismo é assunto para negros/as resolverem no espaço escolar.

Assim, salientamos novamente a necessidade de formação continuada para uma EREER, no sentido de construir práticas pedagógicas antirracistas no espaço escolar, entendidas aqui para além da relação aluno/a-professor/a, mas que envolva todas/os do espaço escolar “na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.” (DCNERER, 2004, p.23).

Entendemos a importância de formações continuadas que possam desconstruir conhecimentos ainda cristalizados no espaço escolar, que valorizam e legitimam saberes de grupos hegemônicos como únicos responsáveis no processo de construção política, econômica e social do Brasil, em detrimento da valorização das contribuições das populações negras e indígenas.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e

abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (DCNERER, 2004, p.7)

Assim, salientamos também a importância do envolvimento das Instituições de Ensino Superior (IES) quanto à discussão e inclusão da EREER e de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra nos conteúdos das disciplinas dos diferentes cursos que ministra (DCNERER, 2004). Formações e produção de materiais didáticos que contribuam com a reconstrução e apreensão de outros conhecimentos produzidos por acadêmicas/os e articulados aos conhecimentos produzidos pelos Movimentos sociais, que possibilitem a construção de práticas pedagógicas antirracistas, anti-homofóbicas, anti-lgbtfóbicas, que tenham no reconhecimento e no respeito às diversidades suas prioridades no espaço escolar, e que torne uma realidade o comprometimento de todas/os no enfrentamento e combate ao racismo.

3.2 AS/OS SUJEITAS/OS¹¹⁸ NOS FALAM DAS SUAS EXPERIÊNCIAS

CONSIDERADAS RACISTAS NO ESPAÇO ESCOLAR. E NÓS? PROCURAMOS OUVI-LAS

Propomos neste item apresentar o diálogo entre as falas dos/as sujeitas/os que vivenciaram experiências consideradas racistas no espaço escolar, e o nosso ouvir, pela escrita das nossas análises.

Suas falas nos apresentam noções daquilo que compreendemos como uma ação, retroalimentadora, do racismo institucional que opera no sistema de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná. Diante das suas falas identificamos que as situações consideradas racistas são práticas da e na instituição escolar, e também são praticadas na SEED¹¹⁹ e nos NREs¹²⁰, tanto nas relações interpessoais como no tratamento ou atenção dispensada na resolução do conflito causado.

¹¹⁸ Garantindo os cuidados éticos da pesquisa, todos os nomes das/os sujeitas/os que nos falaram sobre situações consideradas racistas no espaço escolar são nomes fictícios. Bem como, foram preservados os nomes de outras pessoas e/ou das instituições escolares que por algum motivo foram evidenciadas nas respostas.

¹¹⁹ A Secretaria de Estado da Educação tem por objetivo a definição e a execução da política governamental no setor de educação básica e de educação profissional, visando à melhoria das condições de vida da população. Compete à Secretaria adequar a oferta à demanda por escolaridade básica de forma prioritária e por escolaridade profissional, de acordo com a política governamental, de maneira autônoma ou em cooperação com os municípios, primando-se pela

Através das falas, identificamos a ação do racismo institucional na habilidade da instituição escolar, com a conivência da SEED e dos NREs, em (re) inventar cotidianamente diferentes subterfúgios para encobrir a sua incapacidade e/ou o seu despreparo para resolver as situações como a animalização, culpabilização, exclusão, negação, e o silenciamento do corpo negro, diante da autoridade da brancura no espaço escolar. Identificamos que essas práticas racistas têm múltiplas facetas nas suas formas de agir, quando constatamos que uma ação racista agrega outra(s) ação(ões) racista(s). O silenciamento diante de uma prática racista que animaliza um/uma sujeito/a negro/a, também é uma prática animalizadora; o silenciamento diante de uma prática racista que nega a capacidade intelectual do/a sujeito/a negro/a, também é uma prática de negação do corpo negro, ou seja, essas práticas racistas se apresentam como multifacetadas.

Assim, na nossa escrita procuramos evidenciar essas ações racistas isoladamente como uma forma de organizarmos as nossas reflexões e das/os possíveis leitores/as deste trabalho. No entanto, cada uma dessas ações está perpassada por aspectos de outra(s), pois que estas dialogam e interagem entre si, conforme identificamos suas presenças nas falas dos/as sujeitos/as, que apresentaremos no decorrer desta escrita.

3.2.1 Animalização, silêncio, despreparo, culpabilização...

“queria saber quem tirou o rabo e ensinou o preto a falar”
(experiência de Benedita, parda, 1998)¹²¹

A epígrafe nos dá o sentido de animalização da/o negro/a no espaço escolar, que é entendida neste texto. Nossas reflexões nos remetem ao período de escravização das/os africanos/as e de seus/suas descendentes, quando mulheres, crianças e homens foram arrancados/as do continente africano e em terras

qualidade dos resultados. Disponível:

<http://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Secretaria-da-Educacao> - acesso em 20 de fev. 2020

¹²⁰ De acordo com o decreto 1396/2007, aos Núcleos Regionais de Educação (NREs) compete a coordenação, a orientação, o controle, a adoção, a aplicação, o acompanhamento e a avaliação da execução de medidas destinadas a manter e aprimorar o funcionamento do ensino fundamental e médio, regular, ensino de jovens e adultos e ensino especial, nas unidades escolares das redes estadual, municipal e particular, observadas as políticas da Secretaria.

Disponível: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=69> – acesso em 20 de fev de 2020

¹²¹ A primeira vez em que citamos as falas dos/os sujeitos/as consta nome fictício, pertencimento racial e ano (s) que aconteceu a situação considerada racista.

escravistas foram submetidas/os, com resistências, à separação das suas famílias, a trabalhos forçados, à exploração, violação e animalização de seus corpos.

Assim, a animalização das/os sujeitos/as negros/as, no espaço escolar, é entendida como a permanência, no imaginário social, de uma herança do período escravista, quando os corpos de africanos/as escravizados/as foram desumanizados/as, em defesa de um projeto político e econômico do colonialista que tinha como objetivo a apropriação de terras, produção e acúmulo de riquezas

[a] resolução dessa questão por parte dos colonizadores foi pautada, de certa forma, numa definição de corpo inventando uma raça, não a de todos, mas a do povo a ser escravizado. Para isso não foi usado o elenco de critérios já aplicados na Grécia, por exemplo. Mas, o critério baseado exclusivamente na particularidade do povo africano: a sua origem territorial e o corpo definido pela cor da pele, ao fenótipo negro. (Alexandra Gouvêa DUMAS, 2019, p. 2).

No entendimento da/do colonizador/a, que fundamentava as suas ideais de projeto político e econômico com as contribuições da ciência e com as bênçãos da igreja, as/os escravizados/as eram sem almas, sem religião, sem conhecimento, assim entendiam que os corpos negros eram prontos para os trabalhos forçados na produção de riquezas: agricultura, pecuária, mineração, carregadores/as, trabalhos domésticos. E prontas/os para o estupro, e para os castigos caso se desviassem da “ordem” estabelecida aos seus corpos pretos animalizados, como cavalos, éguas, bois, vacas que possuem rabo (mas não falam!).

No entanto, entre período do final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a presença das/os sujeitos/as negros/as na vida social (GUIMARÃES, 2009) são redefinidas, por mudanças sociais, políticas e econômicas no Brasil. Oficialmente não há mais o sistema produtivo escravista, o país se insere ao mundo moderno. E o entendimento da ciência, de que “não havia dúvidas de que as ‘raças’ eram subdivisões da espécie humana” (GUIMARÃES, 2009, p. 62, grifo do autor), que era um dos sustentáculos das práticas escravistas do colonialismo – que as diferenças físicas justificavam tratamentos diferenciados, como a escravização, entre os diferentes grupos – muda ao cair em desprestígio, com o “prestígio das teorias mendelianas, que relegam as classificações morfológicas a aproximações grosseiras, [e] o conceito de ‘raça’ deixou de ser um conceito científico, ao menos para a biologia.” (GUIMARÃES, 2009, p.62, grifo do autor).

Essas mudanças contribuíram no processo de construção da nacionalidade moderna brasileira, que foi “caracterizada entre outros pelo ideário do branqueamento” (MUNANGA, 2004, p.15), mas que discursivamente incluía a todas/os, negros/as, brancos/as, indígenas e mestiços/as, sem distinção de ‘raças’, numa manipulação do biológico pelo ideológico (MUNANGA, 2004, p.18), na ilusão de viverem harmoniosamente sob o manto da democracia racial e a negação do racismo e discriminação racial, pois que

no Brasil, o ideário antirracista de negação da existência de ‘raças’ fundiu-se logo à política de negação do racismo, como fenômeno social. Entre nós existiria apenas ‘preconceito’, ou seja, percepções individuais, equivocadas, que tenderiam a ser corrigidas na continuidade das relações sociais. (GUIMARÃES, 2009, p.65)

No entanto, a negação da existência de ‘raças’ no sentido biológico, não impediu e não impede o seu uso político, pois ainda as características raciais são consideradas nas relações sociais hierarquizadas que autorizam, ou não, determinadas pessoas ou grupos a exercerem seus direitos sociais e políticos e a manifestarem as suas diversas formas de ação ou de expressão.

É compreensível o silêncio e o medo, uma vez que a escravidão envolveu apropriação indébita concreta e simbólica, violação institucionalizada de direitos durante quase 400 dos 500 anos que tem o país. Assim, a sociedade empreendeu ações concretas para apagar essa “mancha negra da história”, como fez Rui Barbosa, que queimou importante documentação sobre esse período. Essa herança silenciada grita na subjetividade contemporânea dos brasileiros, em particular dos brancos, beneficiários simbólicos ou concretos dessa realidade. (BENTO, 2003, p. 45)

A negação do racismo não impediu e não impede a sua atuação como mecanismo estruturante das relações sociais contemporâneas, como “uma forma bastante específica de ‘naturalizar’ a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais” (Guimarães, 2009, p.11, grifo do autor). Ou seja, o racismo, como é no entendimento de Almeida (2019) é

[u]ma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam. (ALMEIDA, 2019, p.32)

Assim, o racismo latente, age a qualquer momento, como um mecanismo que legitima práticas de discriminação racial¹²², baseadas também no preconceito racial¹²³, de forma a vitimizar as/os sujeitos/as negros/as com tratamentos desiguais que as/os colocam em desvantagem nas suas trajetórias de vida na sociedade.

São as características físicas que permitem que no espaço escolar também as/os sujeitos/as negras/os ainda sejam alvos naturalizados/as das manifestações racistas, com a pretendida animalização do seu corpo, com tentativas constantes de efetivar o apagamento, a negação da sua existência como sujeito/a e de negação da sua humanidade.

Tentativas como o comentário apresentado na epígrafe, que imprime um desejo implícito de punir quem para além de permitir a existência do corpo negro, permitiu-lhe também a habilidade da fala. Tal comentário pode ser interpretado aparentemente como “uma brincadeira inocente”, já que (como veremos adiante) é supostamente de uma criança para outra criança. No entanto como destaca Lucimar Rosa DIAS (2012), já na primeira infância, a criança tem um saber construído sobre a diversidade étnico-racial, e que “esse ‘saber’ que as crianças apresentam sobre o outro frequentemente está relacionado ao corpo. É o toque e a proximidade física dos corpos negros que são evitados pelas crianças brancas”. (DIAS, 2012, p.669, grifos da autora).

Em alguns livros didáticos de História do Brasil, é comum encontrarmos a imagem da escravizada Anastácia com uma máscara em sua boca presa por ferro ao redor da sua cabeça. Esta máscara Grada KILOMBA (2019) denomina de “máscara do silenciamento”, instrumento real utilizado no projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Oficialmente era utilizada para impedir que negros/os escravizados/as comessem os alimentos (plantados e colhidos pelas/os escravizados/as) produzidos nas terras das/os colonizadores/as escravistas, mas para a autora a “sua principal função era implementar um senso de mudez e de

¹²² Entendemos por discriminação racial: “é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. [...] pode ser direta ou indireta. [...] a discriminação direta é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial. [...] Já a discriminação indireta é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada – discriminação de fato -, ou sobre a qual são impostas regras de “neutralidade racial” [...] sem que se leve em conta a existência de diferenças sociais significativas – discriminação pelo direito ou discriminação por impacto adverso.” (ALMEIDA, 2019, p.32-33, grifos do autor.)

¹²³ Entendemos por Preconceito racial: “é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (ALMEIDA, 2019, p.32, grifos do autor)

medo, visto que a boca era um lugar tanto de mudez quanto de tortura” (KILOMBA, 2019, p. 33). E também, continua a autora,

A boca é um órgão muito especial. Ela simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo a boca se torna o órgão da opressão por excelência, representando o que as/os brancas/os querem – e precisam - controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado. (KILOMBA, 2019, p.33-34)

Para a autora, neste sentido, a boca também é a “metáfora da posse”, uma fantasia em que o/a sujeito/a negro/a quer algo que não lhe pertence, e sim pertence ao “senhor branco” (KILOMBA, 2019, p.34, grifos nossos). Ao se remeter ao passado colonial, a autora diz:

Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o Outra/o. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. (KILOMBA, 2019, 41)

Neste sentido, podemos compreender que a intenção da/o interlocutor/a (colonizadora/or) do conteúdo da epígrafe, ao tentar animalizar o/a sujeito/a negro/a, é censurar o/a sujeito negro/a (sujeito/a colonizado/a) por querer algo que não lhe pertencia ou ter dito algo que não foi autorizado. Transgredindo a ordem do silêncio.

A epígrafe faz parte do relato Benedita (parda, 1998), que nos fala da sua experiência como vítima de situação racista no espaço escolar, quando uma

Colega da turma contou a seguinte ‘piada’ aos demais colegas: Queria saber quem tirou o rabo e ensinou o preto a falar. (Benedita, 1998)

Benedita, não se calou, em casa ela falou para sua família sobre a piada racista contada por sua colega de sala. A sua atitude sugere que ela tinha/tem uma identidade negra afirmada. Sua família vai até à escola conversar em busca de um posicionamento da equipe pedagógica e da direção da escola que, nas palavras indignadas de Benedita, “apenas conversaram com a aluna acusada”. Salientamos a importância do envolvimento da família em garantir segurança e confiança para que Benedita pudesse contar o ocorrido, numa demonstração que o tema das relações étnico-raciais não é “trancafiado, escondido” (CAVALLEIRO, 2005, p.94) na sua família.

Já Sandra (parda, 2018) nos relata a sua experiência considerada como racista quando em conversa com a turma sobre a merenda escolar destinada aos/às estudantes:

Um dos alunos (branco) comentou que a comida da escola parecia à comida de preto, que ele comeu na casa do colega negro da sala, parecia “lavagem de porco”. Todos riram inclusive o aluno negro em questão. Eu chamei atenção sobre o comentário, afirmei que era um comentário racista e que não deveria ter sido dito ou pensado, muito menos causado risos na sala. Todos ouviram e silenciaram. Eu pedi para que o estudante do comentário saísse de sala, fomos juntos a direção, relatei o caso para a equipe pedagógica. Infelizmente nada foi feito do caso, nem chamado os pais. O aluno nunca mais fez comentários referente a raça de ninguém, no entanto não parecia confortável comigo.” (Sandra, 2018)

A situação relatada nos mostra novamente a hierarquização racial nas relações entre alunos/as negros/as e brancos/as no espaço escolar que autoriza o aluno branco afirmar em público, diante da sua experiência, que aquilo que pertence à população negra é desprezível, pois a comida que lhe for oferecida na casa do seu colega negro era como “lavagem de porco”. Quem ou o que lhe autorizou animalizar no espaço escolar, a sua breve experiência com uma família negra?

Sandra chama a atenção do aluno branco e de todos/as que riram da piada racista. E leva a situação ao conhecimento da direção e da equipe pedagógica, que nas suas palavras, “nada foi feito do caso”, numa demonstração de descaso ou despreparo para resolver tal situação, talvez entendida como uma “brincadeira”.

No entanto, na fala de Sandra, destacamos outro aspecto, que é a sua indignação ao fato de que em resposta ao comentário racista, todos/as alunos/as riram “inclusive o aluno negro em questão”. Este comentário, nos leva a compreender que Sandra esperava outra reação do aluno negro e também nos indica uma culpabilização dirigida à vítima por sua suposta conivência com a prática racista.

Não queremos cair na armadilha de também culpabilizar a professora, então devemos nos perguntar: Por que o aluno negro entendido por Sandra como vítima riu como todos/as/os demais, da fala que animalizava a si e sua família?

No Brasil, as relações sociais são permeadas pela hierarquização racial entre brancos/as e negros/as. As/os brancas/os se constituem como sujeitos/as, nesta sociedade racista, que têm na sua ancestralidade branca europeia a referência positiva do que é bonito/a, civilizada/o, e os/as negros/as que também se constituem

como sujeitos/as nesta sociedade racista, têm na negação a referência da sua ancestralidade africana, pois:

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de [53,92%]¹²⁴ da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. (BRASIL, 2004c, p.14)

E a escola não está isenta destas contradições “(...) enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas” (GOMES, 2003, p.77).

Assim, talvez a pergunta que devemos fazer seja diferente: será que no riso o aluno negro de Sandra está demonstrando o seu não aprendizado e apreensão de uma identidade positiva que lhe colocasse numa posição se ver como sujeito de direito no espaço escolar, assim como o aluno branco?

A revisão da literatura sobre situações de racismo presentes em escolas revela que “o conflito que os negros enfrentam nas situações cotidianas, o que faz com que muitos adotem como comportamento passividade, negação” (SILVA, Petronilha; SILVA, Paulo V. B.; SANTOS, Nilsa e VELOSO, Roberta, 2018, p. 207-242). Ou seja, os estudos sobre racismo na escola realizados após 2003 atualizam a observação sobre relações raciais no cotidiano das crianças em escola de educação infantil de Cavalleiro (2005, p.95), que observou que crianças negras acatavam a inferiorização e negatividade de seu grupo social como verdade.

Mônica (branca, 1998) relata a situação de animalização à qual sua amiga era submetida diariamente na escola, ao ser chamada de “macaca”

¹²⁴ De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015, 45,22% das/os brasileiros/as se declaram como brancos/as; 45,06% como pardas/os; 8,86% como pretos/as; 047% como amarelos/as; e 0,38% como indígenas. Disponível: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html> - Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

“Era uma amiga negra, que diariamente era apontada e chamada de macaca, até que um dia ela não aguentou e bateu na menina que tinha ofendido ela.” (Mônica, 1998)

A reação à violência da animalização dirigida à amiga de Mônica foi a agressão física. Uma possibilidade de resistência às práticas racistas, que poderá ter como consequência a culpabilização da vítima do racismo e o silenciamento da prática da/o algoz racista. Como é confirmado por Dias (2012)

A forma mais comum de resistência é a reação de agredir praticada por crianças negras que são ofendidas. Muitas crianças negras reagem desse modo na escola. E nem sempre elas são compreendidas pela comunidade escolar, que a acusa de ser violenta, mas, no entanto, não tem o mesmo procedimento com a criança que praticou a discriminação. (DIAS, 2012, p.670)

Para Isildinha Baptista NOGUEIRA (1998), devemos ter em mente que as formas ofensivas de denominações dirigidas às/aos sujeitos/as negras/as, quando esses/as estão expostos/as em espaços sociais, para além serem consideradas individuais, são experiências coletivas, que historicamente (desde pequenos/as) marcam negros/as. (NOGUEIRA, 1998, p.100).

A fala de Frederico (branco, 2015) quanto à situação que ele presenciou reforça a nossa compreensão de que a boca da/o negro é um órgão que o/a racista entende que deve ser reprimido no espaço escolar:

Um professor de matemática foi abordado por um aluno negro no pátio, por conta de suas notas na disciplina. O professor e o aluno discutiram bastante, porém, no momento não houve o episódio de racismo. Ao final da discussão, o intervalo acabou e eu estava de hora-atividade na quarta aula, e o professor de matemática também. Ele, ainda muito nervoso, falou que podia vir a macacada toda na escola pedir pra alterar a nota do aluno mas ele não iria mexer, pois não era justo com os demais alunos da sala. Eu me senti muito mal com a forma como o professor se referiu à família do aluno e saí da sala dos professores e terminei minha hora-atividade na sala de informática. (Frederico, 2015)

Para Nogueira (1998), a denominação “macaco/a”, não só despossui a/o sujeito/a negra/o da sua identidade, como lhe retira a humanidade, numa mensagem perversa que a/o informa que diante do conjunto de humanas/os brancos/as está “numa posição de um animal (inferior, portanto, no plano biológico).” (NOGUEIRA, 1998, p.101)

Assim, a denominação “macacada”, expressão que animaliza a família do aluno negro, interpretamos que foi utilizada pelo professor como resposta à “petulância” do aluno em falar com ele e talvez insinuar que pediria à sua família para ir à escola resolver a situação da nota. Com a animalização o professor nega a existência do aluno e da sua família, “lhes nega o estatuto de sujeito humano” (GONZALEZ, 1984, p.232), que através da fala ousariam ser igual ao “eu” do professor, e “[e]xiste um medo apreensivo de que, se o(a) colonizado(a) [representado pelo aluno negro e sua família] falar, o(a) colonizador(a) [representado aqui pelo professor de matemática] terá que ouvir e seria forçado(a) a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades do ‘Outro’ (KILOMBA, 2010, p. 177), que ele/ela deseja calar.

Para Bento (2003) na perspectiva da psicologia, em situações de ameaças, como nesta situação descrita por Frederico, as/os sujeitos/as podem dirigir-se agressividade contra um/uma suposto/a inimiga/o, pois, perde-se a capacidade de discernir entre o que é deles/as e o que é alheio/a, e então “tudo vira falsa-projeção, exterioridade” (BENTO, 2003, p.38). Desta forma continua a autora,

Ao projetar os impulsos consegue livrar-se deles e, ao mesmo tempo, reagir a eles, como algo que pertence ao mundo exterior. É um tipo de paranoia que caracteriza frequentemente quem está no poder e tem medo de perder seus privilégios. Assim, projeta seu medo e se transforma em caçador de cabeças. (BENTO, 2003, p. 38)

Também, para explicar a nossa interpretação quanto ao que chamamos de “petulância” do aluno negro, relacionamos ao que apontamos anteriormente sobre a redefinição da presença das/os sujeitos negros/as na sociedade brasileira e ao que Ronaldo SALES Jr. (2006) aponta sobre esta inclusão. De acordo com o autor, esta inclusão do negro se deu, no período da chamada Revolução de 1930 e o Estado Novo (1937-1946), por meio políticas nacional-populistas de integração subordinada das classes e grupos populares e pela redução do poder das oligarquias com ideologias racistas. Essas políticas se inscrevem num movimento de construção nacional e integração social, mesmo que subordinada, e também propagou a ideologia da “nacionalidade morena” e do “povo mestiço”, sugerindo a ideia de integração acima das diferenças raciais. Assim, para o autor consolidou-se nas práticas sociais cotidianas uma “cordialidade racial”, no entanto, salienta Sales (2006)

A “cordialidade” das relações raciais brasileiras é expressão da estabilidade da desigualdade e da hierarquia raciais, que diminuem o nível de tensão racial. A cordialidade não é para “negros impertinentes”. As relações cordiais são fruto de regras de sociabilidade que estabelecem uma *reciprocidade assimétrica* que, uma vez rompida, justifica a “suspensão” do trato amistoso e a adoção de práticas violentas. (SALES JR., 2006, p.230, grifos do autor)

Neste caso o aluno de Frederico rompeu a relação de “cordialidade racial”, ao desestabilizar a situação assimétrica das relações professor/a/-aluno/a e de negra/o-branco/a, que garantia uma suposta posição de superioridade, neste caso, imaginada pelo professor como inalterável. Mesmo porque, como nos informa Sales Jr. (2006), a “cordialidade”, também “tem a incumbência de defender a paz e a ordem social, cuja estrutura política é organizada de maneira que alguns possam defender, contra os outros, o *status quo*, perenizando-o na ‘democracia racial’.”(SALES JR., 2006, p. 231, grifos do autor).

Por mais que Frederico possa ter se sensibilizado, se indignado com a situação racista da qual seu aluno foi vítima, outro aspecto que também nos chamou atenção foi o silêncio legitimando a prática racista no espaço escolar. Frederico afirma que não houve nenhuma denúncia, nem dele, nem das/os possíveis professores/as que presenciaram a fala racista. Sobre este sentido legitimador do silêncio, Paulo V. B. da SILVA (2010), em diálogo com as proposições da teoria de ideologia formuladas por John B. Thompson (1995)¹²⁵, identifica que no discurso racista brasileiro o silêncio “sistematicamente opera para ocultar [o] processo social de desigualdade racial” , e que assim “é atuante na hierarquização entre brancos (as) e negros (as) (como entre brancos e indígenas)” (SILVA, 2010, p.114).

Quitéria (negra, 2015) relata a situação racista que presenciou e ao que indica foi em público, quando uma professora ofende a diretora da escola:

Foi entre professores; na sala dos professores. Uma professora se dirigiu à outra como macaca. A professora se dirigiu à diretora como macaca. A própria diretora não sabia o que fazer como fazer e ficou imóvel foi quando eu tomei a frente e encaminhei junto à SEED (ouvidoria). (Quitéria, 2015)

¹²⁵ THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

Em sua fala Quitéria nos transmite a sua dor e perplexidade diante da situação racista que a ofende também, e da fragilidade da diretora negra, paralisada diante de tamanha ofensa, mostrando, como nos indica Nogueira (1998) que quando designado/a de “macaco/a”, por mais que o/a sujeito/a negra/o tente ensaiar uma resposta, ou fantasie uma resposta à altura do/a algoz, com o impacto doloroso da situação ela/ela pode paralisar, é quando “o sujeito negro se dá conta de que o lugar social que porventura veio a ocupar (condição econômica elevada, prestígio social, etc.) não o/a põem a salvo do estigma que faz da cor negra uma mancha, um defeito.” (NOGUEIRA, 1998, p.101).

Porém, Quitéria não se calou, a dor da diretora negra tornou-se também a sua dor, e assim tomou as possíveis decisões frente à situação:

Procuramos um advogado para resolver a questão e explicitamos para todo o coletivo sobre o ocorrido e inclusive houve professores QPM que saíram do estabelecimento bem como não mais dirigiram a palavra a mim e a diretora da escola; NRE: “nenhuma”; da SEED: “Se esquivou me chamando e dizendo que me precipitei na ação e que eu não precisava alardear o fato”. (Quitéria, 2015)

Quitéria e a diretora sofreram represálias das/os colegas na escola, alguns/algumas não lhes dirigiram mais a palavra, outros/as saíram da escola. Como nos diz Henry Giroux (1999), a branquidade expressou “o ressentimento e a confusão” de alguns/algumas professoras/es supostamente brancos/as, diante da denúncia da prática racista, excluíram Quitéria e a diretora, que ameaçaram a ordem estabelecida e hierarquizada racialmente. Uma tentativa de negar, invisibilizar o racismo no espaço escolar.

Sobre esta prática de culpabilizar as vítimas e invisibilizar a prática racista, Cuti (2010) nos explica que o aspecto básico do racismo “é a invisibilidade de si mesmo”. Assim, continua o autor

Como sua prática implica o mascaramento, o racismo mantém a sua existência intocável. O que se diz inexistente funciona como um fantasma. Quando se tenta detê-lo ele desaparece. As pessoas racistas são muito hábeis em sua prática. Sabem de antemão que não se podem deixar denunciar. Dissimular é a prática transmitida de pais para filhos há séculos. Os brancos entre si chamam os negros de pretos, riem deles, mas, se houver um negro entre eles, então disfarçam, procuram manter a hipocrisia alerta e, se o negro reagir a qualquer deslize deles, ele, negro, será acusado de racista ou complexado. É o jogo. (CUTI, 2010, p.6-7)

Como o racismo “que de fantasma só tem a técnica do disfarce, pois é muito prático” (CUTI, 2010, p.8), tanto a Quitéria como a diretora foram expostas a um quadro de exclusão, diante da branquidade como norma da hierarquia racial dentro do espaço escolar, que negou-lhes o direito de cidadãs, para além de negarem o poder hierárquico da diretora. Seus direitos também foram negados, pela ineficiência, demonstrada na incapacidade e despreparo do NRE e da SEED, que para além de não proporem nenhuma ação pedagógica antirracista no espaço escolar, ainda culpabilizaram Quitéria por sua atitude de denunciar à situação aos respectivos órgãos oficiais que são responsáveis no sistema de ensino do Estado do Paraná.

De acordo com Siraque (2009), “[...] o poder dos agentes estatais não se volta ao atendimento das suas próprias vontades [...]” (2009, p.8), no entanto a discricionariedade administrativa pode ser utilizada quando a lei permite mais de uma possibilidade de ação para o/a agente público, tendo em vista o caso concreto e o interesse público. Quais os interesses (não) foram preservados e/ou resguardados diante da ineficiência do NRE e da SEED?

A eficiência da Administração Pública é fundamental para o cumprimento dos objetivos da República Federativa do Brasil e para o combate ao clientelismo, ao assistencialismo, ao paternalismo político e, especialmente, ao tráfico de influência [...] (SIRAQUE, 2009, p. 67)

No entanto, através da fala de Quitéria, afirmamos que ela e a diretora foram sistematicamente vítimas do racismo institucional em todos os âmbitos da estrutura do sistema de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná, num sistema excludente e racista que funcionou desde o espaço escolar, passando pelo NRE e finalizando na SEED. Assim, mostrou-se a ineficiência do sistema de ensino em não propor uma ação de enfrentamento e combate ao racismo no espaço escolar, prevalecendo os interesses do grupo racial branco, neste caso racista.

As nossas análises até aqui, nos permitem afirmar que articulada ao silêncio, a branquidade é a norma das relações raciais no espaço escolar, quando autoriza brancos/as se afirmarem como norma de humanidade, utilizando-se de diferentes mecanismos perversos, com o poder de animalizar, silenciar e culpabilizar sujeitos/as negras.

Entretanto, as análises também nos afirmaram que as/os sujeitos/as negras/os criam estratégias de resistência. Individualmente ou coletivamente, não se submetem e criam diferentes redes pessoais (com amigos/as, com colegas de trabalho e com a família), como mecanismos de resistência no espaço escolar no sentido de reconhecer, enfrentar e combater essas práticas racistas.

3.2.2 Todas/os são iguais? Depende! No espaço escolar tem humilhações e exclusões.

“Foi um ano muito difícil! Um ano em que eu não existi para e na escola”
(Kim, preta, q.11, 1998)

As falas analisadas neste item assim como o conteúdo desta epígrafe nos mostram o quanto pode ser difícil, violenta e humilhante a permanência no espaço escolar, quando se é negro/a. Suas falas nos indicam que no espaço escolar a suposta autoridade da branquidade transmuta-se entre o “lhe aceito, pela sua negação” e o “lhe nego, pela sua afirmação” dependendo da intensidade observada na situação que ameaçar por em risco os privilégios e a superioridade da brancura.

Para Bento (2002), o silêncio, a omissão, a distorção do lugar ocupado pelo/a branco/a quanto às desigualdades raciais no Brasil tem um forte apelo narcísico de autopreservação que é acompanhado de uma afirmação deste grupo como referência da condição humana. Portanto, evitar focalizar a/o branca/o é não querer discutir as diferentes dimensões do privilégio, pois de acordo com a autora, mesmo em condições de pobreza o/a branco/a tem o privilégio simbólico da brancura, como herança do período escravista do Brasil. (BENTO, 2002, p. 26-27).

Na sociedade brasileira, os indivíduos, querendo ou não, são classificados racialmente logo ao nascerem. Nos classificados socialmente como brancos recaem atributos e significados positivos ligados à identidade racial à qual pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso etc. (Lia Vainer SCHUCMAN, 2012, p.27)

Através de algumas falas podemos perceber esta classificação racial, diante da ação transmutável da branquidade na tentativa de negar a existência da/o negro/a no espaço escolar. As/os sujeitos/as negros/as nos falaram de situações em que as suas características fenotípicas foram destacadas negativamente para justificar as suas possíveis dificuldades no processo de aprendizagem e em outras

de situações que conforme era o movimento de “aproximação” ou “distanciamento” da beleza idealizada da e pela branquidade, suas características fenotípicas foram depreciadas e/ou “elogiadas”. Assim, o corpo negro é “mercantilizado” no espaço escolar, que (re)produz os mesmos mecanismos de exclusão construídos numa sociedade racista como a brasileira.

Tenho outra cor

Dinorá (preta, 1975) nos mostra que mesmo um pouco distante no tempo as práticas racistas são atualizadas diariamente. Ela fala que “pensou em ter outra cor” diante da situação constrangedora quando sua professora de matemática a expôs diante de toda a turma por ela não saber resolver um exercício na lousa

Então, numa aula de matemática a professora disse pra eu resolver o problema na lousa, como eu não resolvi, ela ficou insistindo e fazendo comentários sobre a burrice relacionando com a cor, mas sem ser explícita. Com os outros alunos ela não constrangia....fiquei por anos achando que matemática era difícil e me achava 'burra', pensei em ter uma outra cor por isso.” (Dinorá, 1975)

Na sua fala Dinorá compreende o discurso racista da professora como implícito, no entanto, a atitude da professora é explicitamente racista. Ao relacionar a dificuldade da aluna em resolver o problema de matemática à sua cor ou pertencimento racial, a professora agiu de forma perversa, que prejudicou Dinorá, causando a internalização de um imaginário e sentimentos negativos, sobre si mesma, negando seu próprio corpo. A professora a humilhou sistematicamente, prejudicou seu aprendizado e fez com que Dinorá sentisse vergonha de si, pois “[t]oda situação onde a vergonha se faz presente é uma situação de violência real ou simbólica, violência feita ao psiquismo, e em consequência da impossibilidade de uma resposta eficiente, ao próprio corpo.” (Radmila ZYGOURIS¹²⁶, apud, NOGUEIRA, 1998, p. 98). Dinorá, “num estado de angústia” (NOGUEIRA, 1998), e dor, sentiu vergonha de si duas vezes, ao mesmo tempo.

Mais de duas décadas depois, Kim (preta/o, 1998) passa por uma situação muito parecida com a de Dinorá. Kim, nos fala do tratamento diferenciado que recebia durante as aulas de Língua Portuguesa, quando sua professora “exaltava o

¹²⁶ ZYGOURIS, Radmila. Ah! As belas lições! São Paulo: Editora Escuta, 1995.

trabalho das outras alunas” e mesmo que suas notas fossem ótimas, a professora a excluía do momento que é esperado pelos/as alunas/os, o elogio por seu desempenho intelectual. Assim, como Dinorá, as características fenotípicas de Kim eram destacadas negativamente pela professora, pois nas palavras de Kim “com o tempo passou a falar sobre a estética e novamente a me inferiorizar em virtude do meu cabelo, nariz e altura”. Para Eliane Cavalleiro (2005, p.64), nestas situações, as/os professores/as exercem o papel de agentes difusores/as de desvalorização das diferentes estéticas negras no espaço escolar, que prejudicam negativamente a autoestima das/os alunos/as negros/as.

Uma sociedade racista usa de várias estratégias para discriminar o negro. Alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório. São estratégias para retirar do negro o *status* de humanidade. Talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/ inferioridade, beleza/feiúra. (GOMES, 2003, p.80)

Para Kim, a escola era um local de não pertencimento, quando nos diz que “[f]oi um ano muito difícil! [u]m ano em que eu não existi para e na escola”. Identificamos que Kim em resposta ao não reconhecimento da sua capacidade intelectual e diante da desvalorização das suas características fenotípicas negras, criou um mecanismo de resistência, que a tornasse invisível na sala de aula, na qual a professora não lhe respeitava. E todos os dias ela (re) alimentava o mecanismo para a sua (re) existência, para que só assim pudesse permanecer na escola.

A sensação de não existência também pode ser percebida na fala de Irineu (preto, 2018), que ouviu comentários e a denúncia de uma “bolsista negra do programa federal ‘Mais Educação’”¹²⁷, uma estagiária desempenhando suas funções

¹²⁷ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Disponível:

<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao> - Acesso em 24 de setembro de 2020

na sala de aula. A mesma denunciou para Irineu que ouviu piadas racistas da “professora regente de uma das séries iniciais do ensino fundamental”.

Para Sales Jr. (2006, p.239-240), piadas, assim como os provérbios são apresentados como menções, discursos indiretos, e não como afirmações, quando o/a locutor/a não é a/o autor/a e apenas repassa, podendo se eximir do conteúdo dito. A intenção é ser espirituoso e bem-humorado/a, proporcionar o riso de outra(s) pessoa(s), que a referenda numa aliança social, que institui “a/o outro/a” da piada, atingindo a “identidade ridícula”. E se o/a sujeito/a que é parte “ridicularizado/a” do conteúdo da piada faz parte do grupo, existe uma integração subordinada. E no respectivo efeito cômico que o/a discriminador/a se desresponsabiliza do conteúdo: “eu apenas queria fazer rir”. (SALES, 2006, p. 239-240).

Assim, ao verbalizar piadas racistas a professora tentou demonstrar que exercia uma posição hierarquicamente superior diante da estagiária, tanto profissional como racial, que, assim a piada poderia ser entendida apenas como uma “brincadeira” que a estagiária não entendeu e denunciou.

Ultrapassam os muros do espaço escolar

Algumas práticas consideradas racistas, que nos foram narradas ultrapassaram as linhas que limitam o espaço escolar. Por exemplo, Nilson (branco, 2018) ouviu comentários e presenciou a situação que foi considerada racista: “[a] vítima foi uma colega de classe minha, que após uma apresentação de um poema afro-brasileiro, foi atacada em uma rede social por duas alunas do mesmo colégio, sendo as duas brancas, e uma loira (...)”.

Nos permitimos fazer uma vinculação dos fatos relatados por Nilson à fala de Olinda (preta, 2012-2018), que entendemos se tratar da mesma situação relatada agora pela própria vítima:

No dia 5 de setembro, eu fiz uma apresentação escolar com o tema "afro-brasileiro". No mesmo dia a noite uma amiga me mandou um print com pessoas caçoando dessa apresentação no twitter, no dia seguinte apresentamos esses print para direção e alguns professores. Ouvi muitas versões desses prints e a principal explicação era "foi apenas uma brincadeira, tiramos uma parte engraçada do seu poema, mas não foi para te ofender". Na minha volta para casa uma menina me gritou "lá vai a Negra" e o seu grupinho achou tudo muito engraçado. No twitter os mesmos continuaram com o assunto. (Olinda, 2012, 2018)

As narrativas nos levam a refletir que a posição de destaque que Olinda conseguiu no espaço escolar ao apresentar um “poema afro-brasileiro”, não agradou, ela transgrediu a norma da branquidade. Foi exposta e ridicularizada nas redes sociais e na rua, pois ameaçou a superioridade da brancura no espaço escolar.

Conceição (branca, 2017), sem muitos detalhes nos fala que sua aluna foi exposta em um vídeo que a expunha sugerindo ridicularizar seu pertencimento racial.

As falas de Nilson, Olinda e Conceição, nos indicam que aquilo que não se resolve na escola, se resolve, ou não, nas redes sociais que são utilizadas por alunos/as brancas/os para a exposição e constrangimentos das/os alunos/as negros/as, fora dos limites da escola.

Os usuários, protegidos pelas comunidades virtuais e pelo anonimato, verbalizam todos os tipos de agressão. No Facebook essas ações ocorrem a partir de “grupos privados” ou fanpages por meio de publicações de conteúdo difamatório, comentários agressivos e compartilhamento de memes que incitam à violência e promovem a naturalização das diferenças sociais e raciais. (Renata N. da Silva, 2018,p.40)

Entendemos que não podemos culpabilizar a escola por estas situações, que extrapolam seus limites, no entanto compreendemos que a escola tem papel fundamental no processo de formação das/os alunos/as independente de seu pertencimentos raciais, assim deve investir em práticas pedagógicas antirracistas, que valorizem as diversidades no espaço escolar e conseqüentemente possam alterar essas relações de violência.

O Cabelo

Um dos símbolos da identidade de negras/os que causam desconforto e curiosidade em algumas pessoas, é o cabelo. O cabelo pode estar solto, armado, trançado, alisado, cortado, será alvo de comentários, que para Gomes (2003) são utilizados para tirar o/a negro/a do lugar da beleza.

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele apresenta características como visibilidade, crescimento, diferentes cores e texturas, possibilitando técnicas diversas de manipulação sem necessariamente estar subordinado ao uso de tecnologias sofisticadas. Ao mesmo tempo, a forma como o cabelo é tratado e manipulado, assim como a sua simbologia, diferem de cultura para

cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como ícone identitário (GOMES, 2003, p.81)

Através do ponto de vista das/os ativistas do Movimento Social Negro, o cabelo é um símbolo importante que marca a identidade negra no Brasil. As pessoas, principalmente as mulheres negras, se apropriaram e utilizam diferentes formas de manipulação do cabelo crespo. Bem como, o mercado de produtos para os cuidados com o cabelo crespo cresceu substancialmente a partir da década de 1990. (Ângela FIGUEIREDO, 2002, p.2).

No entanto, ainda permeia no campo do imaginário, como será apresentado nas falas dos/as sujeitas/os, a ideia de que negros/as não sabem cuidar dos seus cabelos, bem como, a ideia de que pessoas brancas sabem e podem opinar qual melhor forma de mantê-los mais “apresentável” numa tentativa de subordinar negros/as ao padrão de beleza da branquura.

Neste sentido, Kilomba (2019), nos diz que o cabelo crespo “único das pessoas negras foi desvalorizado como o mais visível estigma da negritude [...]” (KILOMBA, 2019, p. 126), portanto também como um aspecto do corpo negro que serviu para justificar a subordinação de nossas/as antepassadas/os africanas/os. E continua a autora

Uma vez escravizados/as, a cor da pele de africanas/os passou a ser toleradas pelos senhores *brancos*, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não civilizado. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim” (KILOMBA, 2019, p.127)

Joaquim (preto, 2008) ouviu comentários e recebeu denúncia, como componente da Equipe Multidisciplinar, de uma funcionária negra da escola, que lhe disse que

Uma professora de Química disse a uma funcionária que havia alisado o cabelo, que depois do alisamento essa funcionária tinha ficado bonita. Que ela não gostava do cabelo crespo que a funcionária tinha antes do alisamento. É bom lembrar que essa funcionária é negra. (Joaquim, 2008)

A valorização de alguns aspectos da beleza negra até poderá acontecer, desde que atenda aspectos da beleza definidos pelos padrões do/a branco/a. O fato de a funcionária negra alisar seus cabelos pode soar como negação da sua negritude e uma tentativa de aproximar-se do padrão de beleza do/a branco/a. No

entanto, ao fazer a denúncia contra a professora, que opinou sobre o que entendia que ficava mais bonito para ela, ao dizer que não gostava do seu cabelo antes do alisamento, a funcionária negra demonstrou que não concordou com o comentário. Não autorizou a falarem sobre e do seu cabelo, sobre o qual ela tem autoridade. Caso contrário não teria porque denunciar e ficaria feliz e agradeceria.

Outro exemplo está na fala de Renato (preto, 2015), que para a diretora da escola ele não era “apresentável” por conta de seu cabelo

A diretora da escola me perguntou por que eu não cortava o meu cabelo, pois ficava melhor apresentável com cabelo curto. Eu perguntei a ela se ela fazia essa pergunta a outros professores e que se caracterizava no mínimo como assédio. Ela nunca mais fez esse tipo de abordagem comigo. (Renato, 2015)

Para as pessoas “bem intencionadas” a diretora estava fazendo um elogio ao orientar o professor a cortar o cabelo para ficar “apresentável”. E provavelmente a diretora fez o comentário acreditando que era uma demonstração “bem intencionada” até o momento em que Renato lhe diz que era “no mínimo assédio”.

Valdir (preto, 2016) ouviu comentários de uma aluna que lhe disse que por ela usar *dreads* foi discriminada por sua professora. E com o apoio dos colegas se posicionou contra a atitude da professora, que “deu uma desculpa esfarrapada e continuou a sua aula como se nada estivesse acontecido”.

Essas atitudes racistas interferem negativamente na afirmação e promoção da identidade negra no espaço escolar. São situações que poderiam ser evitadas se fossem trabalhadas positivamente em formações continuadas, práticas antirracistas, no sentido de incentivar o conhecimento de todas/os as/os sujeitos/as do espaço escolar para “[...] o entendimento da simbologia do corpo negro e os sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas o cabelo [...]” (GOMES, 2003, p. 81).

A religiosidade incomoda: macumbeiro/a!

Na sociedade como um todo e no espaço escolar em particular, convivem pessoas de diferentes matrizes religiosas, no entanto, algumas são legitimadas e

aceitas na estrutura do Estado brasileiro¹²⁸ e outras são silenciadas, e seus/suas fiéis também se calam muitas vezes por saberem dos possíveis constrangimentos e violências a que estão expostos/as. As religiões de matriz africana estão entre essas religiões silenciadas.

O fato é que as religiões de matriz africana não tiveram acesso a alguns direitos. Jamais tiveram acessibilidade, ou mesmo, o respeito, tanto do Estado como da sociedade, revelando-se aí também as marcas da sociedade escravocrata como herança sociocultural, econômica, política e religiosa. O Estado sempre chamou os demais credos para o diálogo e os incluiu em suas propostas. Não se tem notícia de que tenha agido da mesma forma com as religiões de matriz africana, mesmo sendo o Estado brasileiro laico. (Dalzira Maria Aparecida IYAGUNÃ, 2013, p.22).

No espaço escolar também se reproduz esta dinâmica de constrangimentos direcionados às/aos fiéis das religiões de matriz africana. Luiza (parda, q.15, 2015) nos fala que toda a sua família é Candomblecista, e que seu filho foi ofendido por um colega na escola, sendo chamado de 'macumbeiro', por um colega da sala. Por conta desta "ofensa" os dois alunos trocaram agressões físicas dentro da sala de aula. Porém, como soube do episódio pelo filho, pois Luiza não recebeu nenhum comunicado da escola, ela foi até a escola conversar sobre o ocorrido. Para a sua surpresa a professora e diretora lhe "informaram ter que cuidar de uma quantidade muito grande de crianças, não sendo possível saber o que cada criança fala, inclusive levantando a hipótese de que meu filho estivesse mentindo."

Por que Luiza, assim como a/o responsável pelo outro aluno não foram chamadas/os à escola para um diálogo? A situação das agressões entre os alunos teria sido informada às/aos responsáveis, caso não envolvesse religião? Será que para a escola foi apenas mais um fato corriqueiro de "briga" entre alunos/as e a questão religiosa não teve nenhuma importância, já que todas são respeitadas no espaço escolar? Ou será que a escola se calou, justamente por ter sido a religião, no caso o Candomblé, o motivo da briga entre os alunos?

¹²⁸ Durante o processo colonizador do Brasil, o Estado e a Igreja Católica sempre estiveram ligados. Esta relação permaneceu forte até 1889. A Constituição 1988 defende a liberdade religiosa. O Estado brasileiro se diz laico. Órgãos Públicos com Bíblia. Na estrutura da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, pelo menos até 2013, tinha uma capela cristã.

Professores/as e alunas/os buscam reverter a situação racista

Antonia (parda, s.d.) e Darci (pardo/a, 2014) nos falam sobre as situações quando “ouvirem comentários” de alunos/as negros/as (crianças e jovens) que narraram que são tratados/as de forma diferente do tratamento dado às/aos alunas/os brancas/os pelos/as professores/as. Talita (parda, 2015) diz que sua aluna desabafa seu sofrimento, diante da fala da colega “bem branquinha de cabelos loiros” que disse que: “não queria que eu existisse, fiquei triste, magoada, não queria mais voltar pra escola”.

São relatos que indicam que alunas/os buscam reverter a situação denunciando a situação às/aos professores/as, à equipe pedagógica, à direção e à família. Mesmo de forma informal buscam transformar a realidade de exclusão a que são submetidos/as no espaço escolar. E também, nos mostram que a aproximação entre alunos/as e professores/as numa relação de confiança, respeito e afeto pode tornar menos dolorida as experiências com práticas racistas, assim como contribuir para reverter este quadro de exclusão e opressão das/os sujeitos negros/as no espaço escolar.

Helena (preta, 2017), que sem apresentar detalhes, comenta sobre uma discussão na sala das/os professoras/es em relação aos comentários racistas de uma professora contra a família de um aluno, e que quando esta foi confrontada pelos/as demais professoras/es, pediu desculpas. Professores/as que enfrentam as práticas racistas no espaço escolar. Esta ação das/os professores/as contra uma fala racista nos permite afirmar que o comprometimento com a EREER pode transformar as práticas no espaço escolar, no sentido de respeito à diversidade racial presente na escola.

Diante dessas falas entendemos que o espaço escolar se mostra como um ambiente de não pertença a alunos/as e professores/as negros/as, quando cria mecanismos de expulsão desses/as sujeitos/as por conta do seu pertencimento racial. Mecanismos explícitos e implícitos, o que não é dito e é sentido: “você não aprende porque você é negro/a!”, “você é inteligente, mas é negro/a, então não considero!”, “nego a sua existência para não aceitar a sua inteligência”, “se aceitar a sua inteligência, sua capacidade de percepção, eu tenho que assumir a sua existência como igual”. São situações que nos fazem perguntar qual é o mecanismo acionado subjetivamente, que faz com alunos/as e também professores/as resistam à essas situações dolorosas e faz com que voltem e permaneçam na escola?

Essas falas nos mostraram que nas relações entre alunos/as e professores/as são várias as situações consideradas racistas, mas também mostram que essas relações podem ser/são promissoras, no sentido de criarem estratégias que revertam este quadro excludente, de animalização, de culpabilização, de negação e silenciamento das/os sujeitos negros/as no espaço escolar. São exemplos de relações de confiança, de apoio para o enfrentamento ao racismo no espaço escolar.

3.2.3. Mulheres negras em destaque no espaço escolar? Racismo e assédio moral.

“Ao chegar, me apresentei, sem dizer que era pedagoga,(...) foi me passando uma vassoura dizendo que eu já poderia começar a varrer(...)”
(Experiência de Zuleide,preta, q.27, 1992)

Famílias negras foram/são sustentadas pelos rendimentos de serviços prestados como domésticas por nossas mães, avós, tias, irmãs.

Com o fim da escravização e o processo de modernização do Brasil, e também se acrescenta o interesse na concretização da “ideologia do branqueamento” da população brasileira, tanto o governo brasileiro como latifundiários financiaram a vinda de imigrantes da Europa. Esses/as imigrantes vieram para trabalhar na agricultura e nas fábricas das cidades brasileiras, ocupando os espaços nas áreas de produção que antes a população negra escravizada ocupava.

A população negra foi excluída deste novo ciclo econômico do Brasil. Como as mulheres negras para além dos serviços forçados nas plantações, na mineração, como escravizadas de ganho, também realizavam todos os serviços domésticos, desde o início do processo colonizador a sua presença já tão acostumada nas casas das/os escravistas não foi totalmente excluída das casas das elites brancas neste novo ciclo econômico.

Essas mulheres negras eram/são descendentes de rainhas e princesas africanas, de guerreiras. Hoje, mesmo que de forma ainda reduzida, diante das desigualdades sociais e raciais que atingem principalmente as mulheres negras, elas são arquitetas, engenheiras, atrizes, professoras, mas no imaginário coletivo ainda perdura a imagem dupla da “mulata e doméstica” (GONZALEZ, 1984)

Zuleide (preta, 1992) nos fala que ao ir à escola assumir a sua vaga como pedagoga, foi recepcionada por uma pessoa que era uma das responsáveis pelos serviços de manutenção da escola, que lhe entregou uma vassoura para iniciar os serviços. Esta experiência relatada pela Zuleide reforça a proposta de conhecermos outras histórias, outras narrativas para (re) educarmos nossas ações sobre as desigualdades nas relações sociais no Brasil, que através da perspectiva das mulheres negras pode ser um processo de grande conhecimento e crescimento para todas/os. (CARNEIRO, [200?])

O reconhecimento, a valorização e o aprendizado das/nas experiências vivenciadas pelas mulheres negras como sujeitas tem sido o foco nas pautas de debates públicos de enfrentamento a todas as formas de desigualdades sociais, nas produções acadêmicas no Brasil e em várias partes do mundo, denunciando que essas têm especificidades na sua constituição histórica, social e política, que não são contempladas quando se tem um conceito universal de mulher.

Assim, as perspectivas das mulheres negras nos ensinam e nos (re) educam nas nossas análises sobre relações raciais, gênero, classe. E aqui, as falas sobre as situações consideradas racistas no espaço escolar quando faladas por mulheres negras podem nos ensinar neste processo de (re) educação.

Os indicadores sociais nos mostram que efetivamente as mulheres negras estão na base da pirâmide social no Brasil: com menores salários, maiores vítimas de feminicídio, sustentam sozinhas as suas famílias. No entanto, essas mulheres negras resistem, também ainda de forma reduzida, entram nas universidades se graduam e nas escolas são professoras, pedagogas e diretoras.

No entanto, mesmo em posições de destaque como intelectuais no espaço escolar, as suas imagens ainda são remetidas às condições impostas de subalternidade e inferioridade na hierarquia social do período escravista. Nas escolas e na SEED, suas falas nos dizem que suas capacidades intelectuais são cotidianamente postas à prova. São assediadas por colegas de trabalho, por chefes/as, em situações de violência que as adoecem e colocam em dúvida a sua (in) sanidade mental.

Uiara (preta, 2015-2018), nos fala que teve as suas características fenotípicas destacadas pejorativamente por alunas/os em momentos que exercia as suas funções de professora e pedagoga. Como professora do magistério ao chamar a atenção de uma aluna ouviu o seguinte: “só pode ser de uma cabeça de merda

como a sua”. Uiara foi desrespeitada por sua aluna por conta das suas características fenotípicas, que para a aluna significava a ausência de conhecimento ou um conhecimento desprezível.

E como pedagoga a primeira situação, foi quando ao acompanhar uma revista efetuada pela Patrulha Escolar, um aluno na rua gritou: “foi por causa desta negra fedorenta”; a segunda situação, quando alunos/as desenharam um “rabo de cavalo” numa carteira e escreveram “Esfregão!! Limpa as manchas mais profundas” e ao redor do desenho escreveram várias vezes o nome da pedagoga. Situações em que seu corpo foi relacionado à ausência de higiene, ao sujo.

A terceira situação relatada, também como pedagoga, numa explícita combinação da hierarquização racial combinada com a hierarquização de gênero, a fez adoecer. Foi quando um professor de Filosofia, nas palavras de Uiara: “me mandou calar a boca, por diversas vezes aos gritos”. Aquilo que já identificamos anteriormente, a boca de uma mulher negra deve ser interdita. A sua fala, que demonstra seu lugar de destaque e que ameaça a norma da branquidade deve ser calada aos gritos, pela voz do homem branco, símbolo da humanidade universal.

Guilhermina (preta, 2006) inicia seu relato destacando a importância que teve para ela participar da formação do III Encontro de Educadores/as Negros/as do Paraná¹²⁹ tanto como aprendizado pessoal como profissional e, que foi quando percebeu a omissão nas escolas quando à implementação da Lei nº 10.639/03. No entanto este aprendizado adquirido lhe causou sérios constrangimentos e ameaças no espaço escolar:

Ao retornar, procurei a equipe pedagógica para perguntar sobre os materiais que haviam chegado – pois essa era a informação que recebi no Encontro – e questionei os motivos de não ter sido apresentado a nós, corpo docente do colégio. A pedagoga disse que certamente esse material estava guardado no armário, mas que não sabia bem sobre ele. Então eu expliquei lhe a situação sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas e ela se sentiu pressionada. (Guilhermina, 2006)

¹²⁹ O Encontro de Educadores/as Negros/as é uma proposta de formação continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, realizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com a participação das entidades do Movimento Social Negro do Estado do Paraná e do Fórum Permanente da Diversidade Étnico-Racial do Paraná (FPEDER). Nessas formações as vagas são preferencialmente destinadas às/aos professoras/as, funcionários/as negros/as integrantes das Equipes Multidisciplinares. A primeira versão do Encontro foi realizada em 2004 e a última foi em 2013, até o momento.

Ao questionar a pedagoga da escola sobre os possíveis materiais que colaborariam no processo de implementação da referida Lei, esta se sentiu ameaçada por Guilhermina, e ao que tudo indica articulou uma reunião com a direção e equipe pedagógica para colocar Guilhermina “no seu lugar”, pois

No dia seguinte, fui chamada à sala da diretora e lá estava ela, diretora, a pedagoga e vice-diretor para me dizerem que eu estava desrespeitando as regras da escola e que se eu continuasse com tal postura de cobrar coisas que equipe pedagógica estava ciente e sabia muito bem o que fazer eu responderia formalmente. (Guilhermina, 2006)

Indignada e chocada diante desta caluniosa atitude da escola, Guilhermina chorando, teve a ideia de colocar o celular na mesa para gravar toda a conversa, já que esta seria a única possível prova de que estava “sendo acusada de ações e atos que não havia cometido”. A partir daí talvez perceberam que estavam diante de uma mulher negra que mesmo ameaçada de ser processada pelas autoridades da escola, ela sabia e defenderia os seus direitos. Assim, “[a] partir daquele momento o tom de voz da diretora e dos demais na sala mudou e disseram que não seria o caso de eu ‘assinar ata’”. Mudaram a postura.

Porém, como no dito popular “nada é tão ruim que não possa piorar”. Alguns dias depois do ocorrido suas alunas lhe contaram que “o vice-diretor havia dito publicamente que eu devia ter algum problema mental por falar tanto de racismo.” Ao supostamente ameaçar a autoridade da brancura no espaço escolar, Guilhermina teve questionada a sua sanidade mental, esta situação somada à outra situação, quando foi preterida durante a escolha de aulas quando chegou à nova cidade para trabalhar, “foi determinante para a minha mudança de postura profissional”. Essas duas situações fizeram Guilhermina se sentir fragilizada no espaço escolar, acrescenta “[minaram e] minavam minhas forças pouco a pouco”.

Esta fragilização, vontade de abandonar o trabalho também é observada na fala de Sula (preta, 1996, 2016, 2017, 2018), quando diante de uma situação considerada racista ela diz que foi “[d]esgastante psicologicamente tive vontade de abandonar tudo, os 30 [anos] de serviço”. Sula nos fala, que apesar de receber o silêncio da escola, apesar do “deixa pra lá” do NRE, ela aguarda uma resposta da SEED sobre o processo que moveu contra a pedagoga e diretora auxiliar da escola em que trabalha. Através da sua fala compreendemos que houve negligência por parte da pedagoga no desenvolvimento de um trabalho que Sula desenvolvia com

seus/suas alunos/as, em parceria com uma Instituição do Ensino Superior da sua região. E parece não ser uma experiência única para Sula, que nos diz “há um constante descompromisso com os projetos em que estou envolvida, nunca sabem de nada e não se comprometem com nada.”. Quando Sula vai à busca de uma resposta escuta: "...ainda vamos por você no seu lugar..." , "...você é louca..." , "... o que está pensando...". É exposta em público, “tudo isso ocorreu em uma sala onde havia reunido cinco pessoas”, que ficaram contra Sula, já que a mesma ameaçou a autoridade da brancura, e elaboraram uma ata para registrar essa suposta fala de “desrespeito”, e Sula se nega a assinar, pois como diz “eu recusei a assinar porquê não ouviram a minha versão dos fatos”.

Quando essas mulheres negras se mostram conhecedoras das suas responsabilidades e de seus direitos, elas se tornam uma ameaça para a equipe pedagógica e para as direções das escolas que tendem a se utilizar de instrumentos repressores da burocracia educacional. Sorrateiramente articulam reuniões estratégicas com pessoas que não participaram do ocorrido, com registro da situação em ata numa versão que não é a mesma que as professoras negras têm sobre o ocorrido. As professoras negras estão sozinhas nestes momentos, num cerco acusatório dominado pelas autoridades da instituição escolar, que invertem os sentidos das coisas, tornando as professoras negras de vítimas à acusadas.

Poty (preta, 2015) nos fala da situação que vivenciou como vítima dentro da estrutura da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Poty se apresenta como mestre e pesquisadora na área a que foi convidada para trabalhar na SEED, no entanto nos fala que era assediada pela coordenadora da equipe de trabalho, a qual lhe tratava de forma desigual em relação ao tratamento dispensado às/aos demais da equipe, como diz Poty era “[um] tratamento desigual em questões corriqueiras, como, por exemplo, ter que ficar até concluir a tarefa e mesmo assim, diferente dos demais, não poder sair 10 min. uma vez ou outra, antes, para uma consulta”. E quando resolveu conversar com a coordenadora sobre esta diferenciação de tratamento foi punida,

passsei a sofrer o pior tipo de assédio moral, não recebia mais tarefas e era desconsiderada em opiniões e não mais convocada para reuniões. Relatei a chefia maior que trocou minhas tarefas, não estava mais subordinada a ela, mas mesmo assim cobrava por tarefas que nem por elas tinham sido demandadas. (Poty, 2015)

Sentiu-se fragilizada diante dessas situações e na época pensou que o problema era com ela, assim pediu para ser transferida para outro departamento. Como que de vítima Poty se tornou culpada? Culpada pelo conhecimento ou pela cor?

Neste item todas as mulheres negras, diante dessas suas falas, nos apresentam um cenário onde são consideradas como ameaça quando se mostram como conhecedoras, capacitadas e desafiam a imagem de subalternidade construída sobre elas pela norma da superioridade da branquidade.

Desta forma, como um “castigo” foram/são expostas a situações constrangedoras, quando foram postas em dúvida as suas capacidades de discernimento, intelectual e de sanidade mental ao reagirem às situações racistas. Foram vítimas de tentativas de silenciamento e/ou de culpabilização das dores que sentiram por práticas racistas de outras pessoas contra elas.

3.2.4 Entre “nós” mesmos/as, eu posso ser racista?

Como dito no início destas análises, as situações que foram consideradas até aqui estão todas entrelaçadas pelo racismo que se utilizou de multifacetadas como mecanismos que causaram dores às/aos sujeitos negros nas relações do espaço escolar, NRE e SEED. E na nossa percepção, também causou um sentimento de solidão e impotência diante da situação racista, tanto nas vítimas, como nos/nas que foram as/os porta vozes. Alguns/as reagiram com denúncias, enfrentamento e outras/os com o silêncio.

Porém aquelas/es que estamos entendendo aqui como algozes, as suas vozes nos foram transmitidas de forma que interpretamos que estavam “bem a vontade”, para proferirem comentários racistas, praticarem ações consideradas racistas, contra alunos/as negras/as, contra famílias negras, contra professores/as negras/os. Passam-nos a ideia que estavam “bem a vontade” entre seus pares de iguais: iguais como homens brancos, iguais como mulheres brancas, iguais como professores/as brancas/os, iguais como alunos/as brancas. Invisibilizando e/ou negando a existência das/os negros/as.

Foram autorizados/as, como Silva (2012) nos alerta, “[a] branquidade via de regra não se mostra de forma explícita, opera de forma “invisível”, não dita, para

estabelecer o branco como norma e como desejável [...]” (SILVA, 2012, p.115). Foram autorizadas/os pela brancura da sua existência.

3.3 CONSIDERAÇÕES QUANTO ÀS FALAS DAS/OS SUJEITOS QUE VIVENCIARAM PRÁTICAS CONSIDERADAS RACISTAS NO ESPAÇO ESCOLAR.

Propusemos-nos a analisar as falas de sujeitos/as que vivenciaram práticas de racismo consideradas racistas no espaço escolar, das instituições escolares do sistema de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná. Constatamos a importância do envolvimento das Instituições de Ensino Superior (IES) quanto à discussão e inclusão da EREER e de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra nos conteúdos das disciplinas dos diferentes cursos que ministra.

Também, constatamos a necessidade e importância de formações e produção de materiais didáticos que contribuam com a reconstrução e apreensão de outros conhecimentos produzidos por acadêmicas/os e articulados aos conhecimentos produzidos pelos Movimentos sociais, que possibilitem a construção de práticas pedagógicas antirracistas, anti-homofóbicas, anti-lgbtfóbicas, que tenham no reconhecimento e no respeito às diversidades suas prioridades no espaço escolar, e que torne uma realidade o comprometimento de todas/os no enfrentamento e combate ao racismo.

De acordo com as nossas análises, até aqui, podemos afirmar que no espaço escolar esses sujeitos/as vivenciaram situações que demonstraram que o silêncio articulado à brancura é a norma das relações sociais no espaço escolar que autoriza brancas/os, considerados/as como norma de humanidade, a animalizar, silenciar, culpabilizar os/as negros/as e suas características físicas, culturais e sociais. O que torna o espaço escolar um ambiente violento para negros/as, quando são violentadas/os cotidianamente física e psicologicamente, independente em qual das pontas da hierarquia escolar estejam (aluno/a, funcionário/a, professor/a, pedagogo/a, direção). Tal a violência que as/os tornam fragilizadas/os, e muitas vezes incapazes de reagir: “imobilizando-as/os” ou “os/as fazendo rir” diante da prática racista das/dos seus/suas algozes.

Diante disto, alunas/os e professores/as negras/os criaram supostos mecanismos de “não existência” ou “re-existência” para conseguir permanecer na escola, diante das práticas racistas que negam a sua existência com falas e práticas racistas justificadas diante do seu pertencimento racial.

A transgressão, quando as/os sujeitos/as negras estão em posições de destaque nos espaço escolar, é considerada ameaça à suposta superioridade da branquidade, assim, incentivando a criação de mecanismos de expulsão e negação da existência da/o negro/a como sujeito/a.

Diante da combinação “pertencimento racial e identidade de gênero” as professoras negras têm suas capacidades intelectual e sanidade mental postas à prova cotidianamente no espaço escolar. Tal situação é evidenciada principalmente em situações em que as professoras negras ousam contrapor a fala ou ações das autoridades como direções e equipe pedagógicas. As falas nos apontaram uma inversão da lógica dos valores, pois as vítimas do racismo se tornam culpadas.

A maioria das situações consideradas de práticas racistas que foram vivenciadas pelos sujeitos/as no espaço escolar permanecem no interior das escolas, ou seja, não são oficializadas em outras instâncias, como nas ouvidorias dos NREs, ou da SEED. Como também, algumas das situações que foram relatadas às direções e/ou às equipes pedagógicas, as sujeitas/os consideraram ineficientes os encaminhamentos dados para resolver a situação. Em outras, se sentem acuadas/os diante da situação. Indicando a necessidade de mecanismos de monitoramento e avaliação quanto a implementação da política educacional para a ERER.

Verificamos que as práticas racistas vivenciadas no espaço escolar, também são vivenciadas na SEED e que da mesma não são resolvidas, ou seja, são negligenciadas e/ou silenciadas. Da mesma forma as situações racistas do espaço escolar que chegaram a ser denunciadas nos órgãos oficiais do sistema de ensino, como NRE e SEED, foram negligenciadas e/ou as vítimas foram culpabilizadas. O sistema de ensino do Estado do Paraná não é laico. Há uma hierarquização quanto às religiões no espaço escolar.

Diante da negligência, descaso quanto a uma ERER com vistas à implementar ações de enfrentamento ao racismo e de reconhecimento e valorização das/os sujeitos negros/as e das suas histórias de vida e de participação social,

política e econômica no Brasil, essas/esses sujeitos/as, tanto nos espaço escolar, quanto na SEED são culpabilizadas/os.

As análises demonstram, a ação do racismo institucional, na capacidade da instituição escolar, NRE e SEED em (re) inventar diferentes subterfúgios para encobrir a sua incapacidade e/ou o seu despreparo para resolver as múltiplas facetas das práticas racistas apresentadas nas falas dessas/es sujeitos/as.

Constatam as/os sujeitos/as negras/os, individualmente ou coletivamente, não se submetem, e criaram diferentes redes pessoais (com amigos/as, com colegas de trabalho e com a família), como mecanismos de resistência no espaço escolar no sentido de reconhecer, enfrentar e para combater essas práticas racistas.

Mostraram também que das relações entre alunos/as e professores/as são várias as situações consideradas racistas, mas que também essas relações podem ser/são promissoras, no sentido de criarem estratégias que revertam este quadro excludente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo investigar como se dá a atuação de enfrentamento a situações de racismo ocorridas na escola e como se relacionam com a implementação da Política Educacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais na rede de educação básica do Estado do Paraná. Procurando respostas para as perguntas que orientaram essa pesquisa, quanto aos mecanismos de monitoramento sobre a implementação da EREER no espaço escolar da rede estadual do Paraná, e o quanto os documentos oficiais, como as DCNERER, influenciaram esta política educacional para lidar e resolver com conflitos de situações consideradas racistas no espaço escolar.

No início da pesquisa, as denúncias oficializadas na Ouvidoria da SEED quanto as possíveis práticas consideradas racistas vivenciadas por sujeitos/as negras/os no espaço escolar, foram entendidas como o caminho que denunciava, mas que também poderiam apontar o caminho do tratamento dado aos “ferimentos” causados pelas práticas do racismo no espaço escolar. Compreendíamos que os processos administrativos gerados, “estáticos”, portanto “neutros”, diante dessas denúncias poderiam nos mostrar tanto as falas das/os denunciantes, como também, as falas das instituições escolares, dos NREs, e da SEED, e dessas três últimas acreditávamos que poderíamos encontrar as soluções, para o tratamento dos “ferimentos”, influenciadas pelas orientações das DCNERER e que apontassem “iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações” (DCNERER, 2004, p.11), a que estavam/estão expostos/as negros/as no espaço escolar, como estão na sociedade como um todo.

A negação oficial para o nosso acesso a tais processos, nos confirmou que para além de refletirmos sobre as práticas racistas focalizadas nas interações entre as/os diversos sujeitos/as do espaço escolar (negros/as, brancos/as, gays, lésbicas, cisgêneros/as, alunos/as, travestis, umbandistas, cristãos/as, candomblecistas, professoras/es, famílias, jovens, adultos/as...), diante das suas relações sociais neste espaço, as nossas reflexões deveriam focalizar na tentativa de compreender os diferentes mecanismos utilizados na ação do racismo institucional no sistema de ensino do Estado do Paraná.

A resposta negativa, nos confirmou o despreparo do sistema de ensino do Estado do Paraná, ao se mostrar ineficiente quanto a “[i]dentificação, coleta,

compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.” (DCNERER, 2004, p. 25). Neste caso, necessárias para o mapeamento, reconhecimento, enfrentamento, e o combate ao racismo no espaço escolar.

A negação oficial para o nosso acesso às denúncias nos afirmou que a ordem social hierarquizada construída histórica, social e politicamente em uma sociedade racista como a brasileira, constrói e legitima mecanismos racistas nas suas instituições. (ALMEIDA, 2019). O racismo institucionalizado como resultado de um processo histórico, social e político de invisibilização da população negra (SOUZA, 2010) no Estado do Paraná foi (re) afirmado, na indiferença e no despreparo, ao privar-se, e tentar nos privar de nos aproximar da realidade das/os sujeitos/as negras/os do espaço escolar que são as/os representantes, de aproximadamente, 28,5%¹³⁰ da população e 21% dos/as estudantes da rede estadual da educação básica do Paraná¹³¹ que são negros/as (pretos/as e pardos/as).

Diante disto, para atender o objetivo desta pesquisa buscamos outros caminhos que nos possibilitaram ouvir diferentes falas, institucionais e do espaço escolar, que denunciaram e/ou afirmaram à nossa tese de que as ações do racismo institucional se operam pela lógica das ambiguidades do racismo no Brasil, pretendem enganadoras quando se apresentam em práticas naturalizadas que hierarquizam as relações entre as/os sujeitos/as, nos espaços escolares e outras instituições oficiais do sistema de ensino, por conta dos seus pertencimentos raciais, autorizando a “norma” da brancura a desumanizar os corpos negros. Para tanto, o racismo institucional se transmuta e se retroalimenta no silêncio, e nas ambiguidades e despreparo relativas aos casos de racismo, como também no desrespeito e culpabilização das vítimas, deslegitimando as existências negras no

¹³⁰ De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a população do Estado do Paraná, somava um total de 10.444.508 habitantes, sendo que divididos por recorte raça/cor, 70,05% são brancos/os (7.317.304), 3,15% são pretos/os (328.942), 25,35% são pardos/as (2.647.894), 1,19% são amarelos/as (124.274), 0,25% são indígenas (25.787), e 0,002% não declarados/as (307). Disponível: <http://www.ipardes.gov.br/imp/index.php> - Acesso em 27 de fevereiro de 2020.

¹³¹ De acordo com dados do Laboratório de dados educacionais da UFPR, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP, em 2018 na rede estadual de educação do Estado do Paraná, tinham 1.072.296 matrículas, e separadas por cor/raça temos: 602.017 de brancos/as, 13.481 de pretos/as, 211.344 de pardos/as, 3.700 de amarelos/as, 6.046 de indígenas e , 235.708 não declarados/as. Disponível: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores> - Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

espaço escolar. Neste mesmo processo a política educacional para a EREER se torna refém da autoridade da brancura que desautoriza/autoriza às suas normas a existência da política educacional para a EREER na SEED.

As falas das/os entrevistadas/os revelaram contradições na execução das políticas, com fortalecimento de algumas políticas que poderiam promover a Educação para as Relações Étnico-Raciais e ao mesmo tempo medidas que limitam e circunscrevem as políticas de EREER. Que tendem a tratar as questões de forma mais individualizada e restrita. Especialmente sobre as denúncias de racismo, as falas de gestores/as revelaram práticas que restringem o alcance do tratamento institucional de casos que são denunciados.

Especialmente a gestora da ouvidoria da SEED apresentou formas de resposta institucional que não atingem as práticas racistas, que não tratam das demandas identitárias com suas especificidades e retiram os pesos das formas específicas de racismos, sexismos, LGBTfobias. Observou-se tendência a apaziguar os conflitos que são expressos nas denúncias e pouca preocupação em compreender os pontos de vista das vítimas, de dar vazão a suas denúncias e de criar condições para que os casos denunciados sejam melhor apurados e operem para criar condições de prevenir o racismo nas escolas. A principal forma da ouvidoria em tratar as denúncias, identificada na fala da gestora, foi por estratégias de generalização.

O Ministério público do Paraná revelou alto grau de preocupação com o cumprimento da Lei, mas ações pouco contundentes em relação a denúncias de racismo nas escolas. As ações de fiscalização foram descritas, mas os resultados de procedimentos de fiscalização informados foram tênues. A gestão do APP-Sindicato revela um trabalho de busca das especificidades das pautas identitárias de raça e gênero a tentativa de fornecer informações e formação para os docentes da rede estadual de ensino. Por outro lado a ausência de canal específico de denúncias de práticas racistas convive com a busca de acompanhar casos de racismo, dar suporte para vítimas e atuar para dar sustentação às denúncias que tem acesso. Especialmente revela que os conhecimentos gerados pelo Movimento Social Negro orientam as ações do sindicato, pois não há uma ação elaborada e executada pela entidade para o monitoramento das ações da Equipe Multidisciplinar ou da EREER no espaço escolar.

As direções de escolas priorizaram ações internas aos ambientes escolares, como registro em atas, conversas, orientações, diálogos entre as/os envolvidos/as nas situações racistas, com a equipe pedagógica, direção e a família foi apontada como parceira nas resoluções dos conflitos. As equipes multidisciplinares também são acionadas nessas situações, o que revela um papel importante de tais equipes terem condições de trabalho e boa formação, ou acesso a formação.

As falas das vítimas apresentaram situações muito contundentes e algumas com grande carga de violência simbólica, revelando uma face muito violenta de práticas racistas presentes em escolas paranaenses. Ofensas que revelam a animalização do corpo negro foram relatadas. A estigmatização de pessoas negras pelo seu tipo de cabelo formam um capítulo importante nestes relatos. Formas de descrédito com a capacidade intelectual de alunos/as negros/as também figuraram nos relatos. Especialmente mulheres negras relataram casos de estigmatização, descrédito de sua formação, ofensas raciais e assédio comuns. A interseccionalidade de raça e gênero fica bastante expressa nos relatos das mulheres como expressão de situações sociais em que ser mulher e ser negra agregam operações de inferiorização. A religiosidade de matriz africana foi também estigmatizada. As formas de racismo se expressaram também em meios eletrônicos e redes sociais.

Observou-se o silêncio aliado a brancura como norma social nas instituições escolares em que circularam as respondentes. Pode-se afirmar que as situações relatadas revelam espaço social de hierarquia positiva para pessoas brancas e autorização a estas de animalizar, silenciar e culpabilizar a pessoas negras. Isto torna o espaço escolar um ambiente violento para negros/as, que podem ser violentadas/os física e psicologicamente, independente em qual dos papéis sociais estejam (aluno/a, funcionário/a, professor/a, pedagogo/a, direção). A violência torna a muitos/as fragilizados/as a ponto de não conseguirem reagir.

As situações consideradas racistas foram reconhecidas de diferentes formas pelas/os sujeitos/as do e no espaço escolar. Seus sentimentos e suas dores diante do racismo foram vivenciados em grande medida sozinhos/as, e com a mesma intensidade encontraram diferentes formas de resistências, construídas no silêncio solitário, ou construídas em diálogo com a família e professores/as negros/as. No enfrentamento à ação do racismo institucional que através de acordos tácitos

(BENTO, 2002) produz vários mecanismos que se entrelaçam na tentativa de silenciá-las no espaço escolar.

Desta forma, a política educacional para a EREER no sistema de educação do Estado do Paraná, seja nos espaços escolares, seja na SEED, percorre um caminho conduzido por iniciativas pessoais ou de pequenos grupos que se propõem a concretizar ações para o reconhecimento e a valorização da história e da cultura da população negra. Neste sentido, foi destacado que tais iniciativas, também, são permeadas de conhecimentos e aprendizados adquiridos pelas/os sujeitos/as, direta ou indiretamente, através dos conhecimentos produzidos pelo e com o Movimento Social Negro.

O conjunto de dados analisados, as entrevistas com as/os gestores/as, e questionários *on line*, permitem confirmar a tese que apresentamos de que apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana como normativa e orientadora, acerca da implementação de políticas educacionais para a EREER o racismo institucional multifacetado nas práticas racistas do espaço escolar impede que essas orientações sejam apropriadas e executadas na condução das denúncias identificadas como sendo de racismo no espaço escolar.

Neste sentido, a contribuição desta pesquisa apresentou dados que sustentam a afirmação que a política educacional para a EREER no sistema de ensino do Estado do Paraná necessita de um processo de desconstrução dos mecanismos racistas que imperam nas instituições do sistema de ensino e impedem a sua efetividade como preconizado pelas DCNERER (2004). Para tanto é necessário investimento do Estado do Paraná visando à promoção da igualdade racial da população negra neste espaço (como também na área saúde, segurança, moradia, mercado de trabalho e outras), com formações com e para os/as professores/as e demais profissionais da educação, com a produção de materiais didáticos, elaborando e concretizando ações articuladas com conhecimentos produzidos pelos centros acadêmicos e conhecimentos produzidos pelo Movimento Social Negro e demais Movimentos Sociais, que contribuam para a construção de práticas sociais e pedagógicas, antirracistas, anti-homofóbicas, anti-lgbtfóbicas, que tenham como objetivo o reconhecimento e o respeito às diversidades humanas no espaço escolar.

Uma preocupação é que esta pesquisa seja entendida como uma reflexão que possibilite a interpretação de que “nada deu certo”, ou que a luta do Movimento Social Negro, intelectuais negros/as, de sujeitos/as que atuam sozinhos/as nos espaços institucionais ou outros espaços, pouco adiantou. Pelo contrário, a nossa compreensão é de que a luta contra o racismo potencializa a criatividade, particularmente dos Movimentos Sociais Negros, de (re)elaborarem constantemente e incansavelmente outras formas de resistência.

A nossa intenção não é no sentido de apresentar uma fórmula, pois não a temos, e sim de contribuir no entendimento de que quanto mais a política educacional para a EREER for entendida como uma ameaça que possa desestabilizar a ação do racismo institucional, maior será a necessidade fortalecimento e de articulação entre os Movimentos Sociais Negros e outros Movimentos Sociais construindo estratégias de resistências a fim de garantir a sua efetividade. Contribuir, no sentido de entender que tanto os discursos, como as práticas racistas daqueles/as que estão nos espaços institucionais são na defesa de garantir a ordem social hierarquizada que garante a poder dos seus pares (OLIVEIRA, 2019). Contribuir na compreensão de que a representatividade é importante, mas que não garante o poder transformador destas instituições. Porém, pode e deve ser exercida, constantemente fortalecida junto aos espaços de discussões construídos pelos Movimentos Sociais Negros.

As respostas da tese, de forma sucinta, é que os mecanismos de enfrentamento ao racismo ocorrido em escolas se revelaram bastante frágeis, em relação direta com a precariedade de implementação da Política Educacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais. E como fazer diferente? Diante das nossas análises e do atual contexto político brasileiro, nos arriscamos a delinear alguns caminhos que visualizamos que podem ser percorridos coletivamente.

Aos Movimentos Sociais, particularmente ao Movimento Social Negro, e demais entidades comprometidas com a EREER entendemos que cabe pressionar e articular junto ao Poder Público estadual (Executivo, Legislativo e Judiciário) o cumprimento do previsto no Plano Nacional de Implementação das DCNERER (BRASIL, 2009, p.36), tornando-o uma política do Estado do Paraná, bem como, para (re) estruturar canais de denúncias categorizando as diferentes práticas de violências do espaço escolar e outros espaços institucionais públicos. Como também cabe articular e fortalecer espaços, a exemplo do Fórum Permanente de Educação e

Diversidade Étnico-Racial do Paraná, de diálogos permanentes entre a Secretaria de Estado da Educação, Ministério Público do Paraná, APP – Sindicato dos/as Trabalhadores/as em Educação Pública do Paraná, entidades que representam a sociedade civil, como os Movimentos Sociais, particularmente entidades do Movimento Social Negro e Instituições do Ensino Superior, e que juntos/as possam (re) pensar , (re) elaborar e executar ações para a efetiva execução, avaliação e monitoramento da Política Educacional para a EREER e de combate ao racismo no sistema de educação do Estado do Paraná.

Acreditamos que a responsabilidade urgente da Secretaria de Estado da Educação do Paraná seja promover formação de forma sistêmica, regular e com qualidade, em diálogo com as IES, Movimentos Sociais, às/aos professores/as, funcionários/as, direções, equipe pedagógica, técnicos/as e demais gestores/as responsáveis pela implementação da política educacional para a EREER no espaço escolar e na sua estrutura organizacional. Proporcionar e garantir condições de trabalho às/aos seus/suas técnicas/os pedagógicos/as, coordenadores/as e demais gestores/as dos Núcleos Regionais e da estrutura da SEED, para que possam desenvolver suas atividades com qualidade e livres de todas as formas de violências. Como também deve criar espaços de diálogos contínuos de modo a agregar, ensinar, incentivar, divulgar, a todas/os, incluindo as famílias, o reconhecimento e respeito às diversidades e o enfrentamento e combate a todas as formas de violências no espaço escolar, neste caso, especialmente de combate às práticas racistas.

Acreditamos que outras pesquisas, assim como a nossa se pretende, também podem/poderão contribuir nos apontado outros caminhos a serem percorridos para que as orientações das DCNERER sejam uma realidade nas práticas escolares na construção de conhecimentos e de práticas não excludentes nos espaços escolares do Estado do Paraná.

Na primeira pessoa do singular, como iniciei a escrita da tese, eu a termino com as minhas considerações pessoais. Ao iniciar esta pesquisa em 2017, o contexto político brasileiro, principalmente após o golpe contra o governo da Presidenta Dilma Russef, mostrava um cenário de grandes retrocessos para os movimentos sociais comprometidos “na luta pela emancipação social e pela democracia” (GOMES, 2017, p. 16) do país, que punham em risco as conquista de

direitos sociais e políticos de grande parcela das camadas populares, principalmente para a população negra.

Nos espaços de convivências sociais cotidianas eram apresentadas tensões com profundas divisões no campo das ideias e das práticas, que pareciam que tínhamos vivido a ilusão do “politicamente correto” desde o processo de democratização do país, até então.

Durante o processo eleitoral de 2018, o discurso de ódio, racista, lgbtfóbico, machista, misógino proferido por um candidato de extrema direita e neoliberal facilitou que as portas se abrissem para aqueles/as que se identificavam com seu discurso e que talvez estivessem se sentindo acuados/as, até então, pela crescente afirmação e consolidação de práticas antirracistas, de respeito e valorização às diversidades, permitindo-lhes falar e ameaçar contra aqueles/as que se mostravam comprometidos/as com mudanças que se propunham a alterar a ordem social branca, cis heterossexual, cristã e machista estabelecida.

No espaço escolar vivenciei situações que jamais acreditei que vivenciaria como professora, como por exemplo, quando a equipe pedagógica me comunicou que agendaria uma conversa, “acareação”, minha com um pai que não aceitava o fato de eu proporcionar durante as aulas discussões sobre relações de raciais e de gênero. As orientações pedagógicas até então eram de que esses temas deveriam ser contemplados em nossos planos de trabalho. Esta postura da equipe pedagógica, na minha percepção refletia o medo de se confrontar com “nova” família “tradicional” que se apresentava para a escola na defesa dos seus valores, contrários às mudanças capazes de alterar tradicional ordem social.

Como reflexo das contradições da sociedade brasileira, neste contexto, também a escola se apresentava potencialmente dividida, de um lado aqueles/as que sentiam legitimados/as em (re) produzir falas excludentes, discriminatórias (socializando vídeos em grupos de redes sociais), do outro lado, no qual me incluo aqueles/as aparentemente vulneráveis, confusos/as e às vezes silenciados/as diante de situações que não estávamos preparados/as para enfrentar.

Com o resultado das eleições para o pleito à presidência do Brasil em 2018 foi mais um sentimento de batalha perdida, para aqueles/as que acreditam e buscam uma sociedade equânime e efetivamente democrática. Desde o início do mandato do chefe do Poder Executivo do Brasil, em 2019 até os dias de hoje (quando termino a escrita desta tese), a sociedade brasileira vem sofrendo com retrocessos, ataques

e destruição de alguns direitos conquistados, que atingem principalmente aqueles/as que são mais empobrecidos/as, o que significa dizer que as/os mais atingidos/as são as/os negros/as brasileiros/as. É um momento de intensificação de crises na economia, na política e descasos com a educação, com a saúde, com o meio ambiente, com o desemprego, com a violência. E a tudo isso se somou a pandemia do corona vírus¹³², que potencializou as violências contra população negra: são visivelmente a maioria, apresentados/as pelas mídias televisivas, nas filas para o recebimento do auxílio emergencial¹³³; são maioria entre aqueles/as que sofrem a perda de familiares por não ter o atendimento digno nas unidades de saúde e hospitais; e são maioria entre as famílias que denunciam o acirramento da violência policial racista e institucionalizada que assassina suas crianças, jovens e adultos/as;

Neste cenário, nenhum sinal, de fortalecimento para as políticas educacionais para ERER (Diversidade sexual, Educação Escolar Quilombola e outras), que haviam sido implementadas durante governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, e que eu acreditava que trariam as mudanças no sentido de enfrentamento e combate ao racismo nos sistemas de ensino do Brasil demandadas e esperadas há muito tempo pelo Movimento Social Negro.

Diante dessas e outras situações me perguntei várias vezes: “doutorado em Educação? por quê? para quem?”, “para que você quer pesquisar política educacional para a ERER?”.

Um cansaço me tomou conta. Parecia que tínhamos depositado todas as nossas forças num projeto de mudanças, que mal tinha se iniciado, e que já apontava o seu fim. E eu não tinha forças para “reiniciar”.

¹³² De acordo com o Ministério da Saúde, o primeiro caso oficial no Brasil, de Covid-19/Corona vírus foi registrado no dia 26 de fevereiro de 2020 e o primeiro óbito no dia 12 de março de 2020. Conforme dados atualizados no dia 23/09/20, do Conselho Nacional de Secretários de Saúde, já tinham sido infectados/as 4.624.885 e 138.977 óbitos.

Disponível: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus> - Acesso em 24 de setembro de 2020;

Disponível: <https://www.cartacapital.com.br/saude/brasil-registra-869-mortes-e-33-mil-casos-de-covid-19-em-24-horas/> - acesso em 24 de setembro de 2020.

¹³³ O Auxílio Emergencial foi uma medida de proteção social adotada pelo governo Federal, que garantia uma renda mínima de R\$ 600,00, como uma forma de enfrentamento da recessão econômica ocasionada pelo corona vírus (COVID-19). Diante da necessidade do distanciamento social, aumentou expressivamente o número de desempregados/as no Brasil, quando milhões de trabalhadores/as (formais/informais) perderam seus empregos, aprofundando as desigualdades. No final de setembro de 2020, quando termino esta tese, acirram-se os debates entre o Poder Executivo e o Poder Legislativo, quanto a permanência ou não deste auxílio até 2021 (o primeiro poder citado é contra a permanência).

Acrescido a isso, somava-se a frustração de eu ter dito à banca de entrevista do PPGE em 2016, que eu solicitaria uma licença para afastamento de dois anos para o doutoramento, o que não aconteceu, pois não fui contemplada. Depois, eu tive a “certeza” de que pelo menos as duas licenças especiais (de três meses cada) eu conseguiria, também não consegui ser contemplada. Então, para me manter financeiramente, trabalhei em média de 30 a 36 horas semanais durante o meu doutoramento, até fevereiro de 2019, quando consegui me aposentar. Incluindo outras situações particulares, que se relatadas aqui, essas considerações deixariam de atender o seu propósito.

Assim, esta tese para mim, para além de acreditar naquilo que todas/os pesquisadoras/as acreditam, que de alguma forma este trabalho possa contribuir para reflexões e elaborações de ações a fim de tornar a política educacional da EREER uma realidade em todas as dimensões das relações sociais do espaço escolar e assim contribuir na formação de sujeitos/as respeitosos/os e orgulhosos/as das diversidades humanas. Esta tese representa o meu respeito com aqueles/as que vieram antes de mim, dos/as quais poucos/as tiveram acesso à educação escolar quanto mais à academia, e que não desistiram e que cotidianamente mostraram/mostram suas vivências como experiências de resistência, numa sociedade racista, que produz mecanismos para apagar ou na “melhor” das intenções, silenciar a nossa existência. Esta tese representa o meu respeito com aqueles/as que tiveram suas vidas ceifadas pelas violências do racismo que não lhes possibilitou uma vida digna. Assim, a minha fala através da academia é uma forma de me (re)iniciar e contribuir na (re) construção de outras práticas de (re) enfrentamento ao racismo, de resistência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

AMARAL, Wagner Roberto do. A Política Pública de Educação e Diversidade da Rede Estadual de Educação do Paraná: trajetórias e perspectivas. In: **As Políticas Públicas de Educação e Diversidade do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. – Curitiba: SEED – Pr, 2010.

APPLE, Michael W. Consumindo o *outro*: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Yorraber (org.). **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2002.

APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **Estatuto referendado em Assembleia Estadual**, no dia 11 de fevereiro de 2017. Disponível: <https://appsindicato.org.br/estatuto/> - Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERNARDO, Terezinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. Educação e Racismo: um conflito constante. In: **Contemporânea Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 5, n.1, p.191-205, Jan.–Jun.2015. Disponível: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/302> - Acesso em 02 de fev. 2020

BRANDÃO, Zélia. Indagação e Convicção: fronteiras entre a ciência e a ideologia. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.849-856, set./dez. 2010 – Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a09.pdf> - Acesso em: 02 de fev de 2020

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf - Acesso em: 13 setembro de 2019.

_____. Presidência da República. Lei ° 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Disponível:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes – Acesso em: 13 de setembro de 2019.

_____. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm - Acesso: 06 de setembro 2019.

_____. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004(a)**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário da Oficial da União. Brasília, DF, 19 mai. 2004. – Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf - Acesso: 06 de setembro 2019

_____. **Resolução CNE/CP nº 1º, de 17 de junho de 2004(b)**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. de 2004, Seção 1, p. 11. – Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> - Acesso: 06 de setembro 2019

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, outubro, 2004 (c) – Disponível: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171 - Acesso em 16/09/2019

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS** - 2ª ed., Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013 – Disponível: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_integral_populacao.pdf - Acesso: 16 de setembro 2019

_____. **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**. 2009. Disponível: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf - Acesso: 15 de junho de 2019

_____. Conselho Nacional do Ministério Público. **Assédio moral e sexual: previna-se**. – Brasília: CNMP, 2016. Disponível: <http://www.mpf.mp.br/sc/arquivos/cartilha-assedio> - Acesso em 16 de agosto de 2020.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre branquitude no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de

Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara – SP, 2014.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não ser – como fundamento do ser.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2005

_____. **Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.** [200?]. Disponível: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismo%20negro.pdf – Acesso em 02 de fev de 2020

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais.** São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2005.

CIDADE, Maria Luiza Rovaris. **Nomes (im)próprios: registro civil, norma cisgênera e racionalidades do sistema judiciário.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.,** Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171- 188, jan. 2002.

CRUZ, Cassius Marcelus. **Trajetórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de educação escolar quilombola no Paraná,** no início do III milênio Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. – Curitiba, 2012.

CUNHA JR., Henrique. **Os negros não se deixaram escravizar.** Publicado no portal da APP Sindicato. Curitiba, 2009. Disponível: <https://appsindicato.org.br/?p=10969/> - Acesso em 16 de setembro de 2019.

CUTI. **Quem tem medo da palavra negro.** Texto publicado na Revista Matriz: uma revista de arte negra, editada em novembro de 2010 pelo Grupo Caixa Preta, de Porto Alegre, RS. Com correções.

Disponível:

http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/quemtemmedodapalavranegro_cuti.pdf - Acesso: 10 janeiro de 2020

DAL'IGNA, Maria Claudia. **Grupo Focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico.** In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. – 2. Ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, nº 51 set-dez 2012.

Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf> - Acesso: 02 fev. 2020

DOMINGUES, Petrônio. Fretenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. In: **Cadernos Pagu** - nº 28, janeiro-junho de 2007:345-374.. Disponível:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-8332007000100015&script=sci_abstract&tlng=pt)

[8332007000100015&script=sci_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-8332007000100015&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 20 jan 2020

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cad. Pesquisa. [online]. 2004, vol.34, n.123, pp. 539-555. ISSN 0100-1574. Disponível:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf> - Acesso 25 nov. 2017.

DUMAS, Alexandra Gouvêa. **Corpo negro: uma conveniente construção conceitual**. XV ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura – 01 a 03 de agosto de 2019 – Salvador – BA. Disponível: <http://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/111785.pdf> - Acesso em 20 fev 2020.

FELIPE, Delton Aparecido. A presença negra na historia do Paraná: pelo direito à memória. In: RAGGIO, Ana Zaiczuk; BLEY, Regina Bergamaschi; e TRAUZYNSKI, Silvia Cristina. (Orgs). **População negra no Estado do Paraná**: coletânea de artigos – Abordagem Histórica – vol. 2. Curitiba: SEJU, 2018

FIGUEIREDO, Ângela. **Cabelo, Cabeleira, Cabeluda e Descabelada: identidade, consumo e manipulação da aparência entre os negros brasileiros**. XXVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Caxambu, outubro de 2002 – Disponível: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-26-encontro/qt-23/qt17-14/4475-afigueiredo-cabelo/file> - Acesso em 02 fevereiro de 2020

FONSECA, Igor Ferraz da. Inclusão Política e Racismo Institucional: reflexões sobre o Programa de Combate ao Racismo Institucional e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. In: **Planejamento e Políticas Públicas** (PPP) jul./dez. 2015. – Disponível: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/467> - Acesso em: 08 de fev de 2020

GATTI, Bernardete A. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. In: **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, nº 19 . setiembre- diciembre, 2006, p. 25-35 – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Disponível: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24177> - Acesso em 02 de fev. de 2020

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. GUIA DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO. Data de lançamento em 09 de maio de 2013 – Disponível: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf> - Acesso em: 16 set 2019.

GIROUX, Henri. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tadeu (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Por uma pedagogia e política da branquidade. In: Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 97 – 132, julho/ 1999.

Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a04.pdf> - Acesso em 20 fevereiro 2020

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1988.

GOMES, Joaquim B. Barbosa; SILVA, Fernanda D. Lopes Lucas da. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva** (2003, data não indicada no item) – Disponível:

<http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/docs/Artigos/var02.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino Gomes. Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade. In: **Cadernos Pagu** (UNICAMP), Campinas, p. 67-82, 1996 – Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983> - Acesso em: 16 setembro 2019

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?** . In: Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2002, nº21 – p. 40-51 – Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03> - Acesso: 14 set 2019.

_____. Cultura Negra e educação. In. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 nº 23 – Disponível: <https://www.passeidireto.com/arquivo/52508086/cultura-negra-e-educacao-pdf> - Acesso em: 16 set 2019

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: _____. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais** – 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971> - Acesso: 02 fevereiro de 2020.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. In: **Política e Sociedade** – Volume 10, nº 18 – Abril de 2011a. Disponível: [file:///C:/Users/Usuarios/Downloads/19037-59698-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuarios/Downloads/19037-59698-1-PB%20(1).pdf) – Acesso em 05 fevereiro 2020

_____. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In:_____.(org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012a.

_____. Apresentação. In:_____.(org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012b.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244**. Disponível: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf – Acesso: 16 set 2019.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. **Estudos Afro-asiáticos.**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 31-48, Dec. 2000 – Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-546X2000000200002&script=sci_abstract&tlng=pt – Acesso em 11 jun 2020

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 3ª edição, 2009.

_____. Cidadania e retóricas negras de inclusão social. In: **Lua Nova**, 85 : 13-40, 2012. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n85/a02n85.pdf> - Acesso em 19 de outubro de 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Ministério da Educação. Brasília: UNESCO, 2005.

HOUAISS, Instituto Antonio (Org.). **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

IYAGUNÃ, Dalzira Maria Aparecida. **Templo religioso, natureza e os avanços tecnológicos: os saberes do Candomblé na contemporaneidade**. Dissertação (mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras em imagens do século XIX**. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2010.

KARASCH, Mary. Rainhas e Juízas: as Negras nas irmandades dos pretos no Brasil central (1772-1860). In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barret; GOMES, Flávio (org.). **Mulheres Negras no Brasil escravista e do pós emancipação** – São Paulo: Selo Negro, 2012

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento**. A convite do Instituto Goethe, em palestra proferida durante o evento Massa Revoltante. São Paulo, 2016. Disponível: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grad-ensinando-a-transgredir.pdf> - Acesso 16 set 2019

_____. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira – 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOPES, Tania Aparecida. **PROFESSORAS NEGRAS E O COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA**: um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da Escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2008.

LOPES, Tania Aparecida; SOUZA, Marcilene Garcia Lena; CRUZ, Cássius Marcelus. **Memórias coletivas de ativistas do movimento social negro**, sobre suas ações nas décadas de 1980 e 1990 em Curitiba. 2010. Mimeo.

LÓPEZ, Laura Cecília. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo na saúde. In: **Interface, Comunicação, saúde, educação**, v. 16, nº 40, p. 121-134, jan/mar, 2012. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000100010 – Acesso: 16 setembro 2019.

MARCONDES, Mariana Mazzini; PINHEIRO, Luana; QUEIROZ, Cristina; QUERINO, Ana Carolina; VALVERDE, Danielle (org.). **Dossiê Mulheres Negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003 – Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf> – Acesso em 11 de março de 2020.

_____; GALIAZZIA, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. In: **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006 – Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf> - Acesso em 11 de março de 2020.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Francisca J. F.; NERI, Tatiana C. R.; VIEIRA, Kyara M. de A. Currículo, Estudos De Gênero, Raça E Etnia: Escola Municipal Vila Rio Grande Do Norte – Serra Do Mel, Rn. In: **Revista Includere**. V. 3 nº 1, 2017 – Universidade em Movimento: educação, diversidade e práticas inclusivas. Disponível: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/issue/view/185> - Acesso em 07 de setembro de 2020.

NOGUEIRA, Isildinha. *As significações do corpo negro*. Tese de doutorado em Psicologia. São Paulo: Faculdade de Psicologia/USP, 1998.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2017.

PACHECO, Ana Claudia Lemos. **Gênero, raça e solidão entre Mulheres Negras em Salvador, Bahia**. Fazendo Gênero 8 – Corpo, violência e poder. Florianópolis, 2008. Disponível: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST69/Ana_Claudia_Lemos_Pacheco_69.pdf - Acesso em 16 setembro de 2019.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flavio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. In: In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barret; GOMES, Flávio (org.). **Mulheres Negras no Brasil escravista e do pós emancipação** – São Paulo: Selo Negro, 2012

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 04/06 Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Estadual de Educação do Paraná. 2006a Disponível: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/coletaneas/coletanea2006.pdf> - Acesso em: 28 agosto de 2019

_____. 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. CAOPDH/NUPIER, 2014.

_____. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Procedimento Administrativo MPPR-0046.18.126014-5** . Acompanhamento da implementação da lei 10.639/03 nas Redes de Educação do Estado do Paraná. CAOPDH/NUPIER, 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Instrução 017/06 SUED**. A Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana, passa a ser obrigatória em todos os níveis e modalidades dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de Educação Básica. 2006b. Disponível: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao172006.pdf> - Aesso em: 28 de agosto de 2019

_____. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Resolução 3399 de 05 de agosto de 2010. Compõe Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação – NREs e estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica.** Publicado no Diário Oficial nº 8294 de 27 de agosto de 2010. Disponível: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69167&indice=1&totalRegistros=1> – Acesso em: 04 jun 2019

_____. Decreto nº 10.285, de 25 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre os procedimentos do Poder Executivo, que garante o acesso à informação, nos termos da legislação vigente. Publicado no **Diário Oficial nº 9145, de 25 de fevereiro de 2014. Casa Civil Sistema Estadual de Legislação.** Disponível: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=114209>

_____. Controladoria Geral do Estado e Secretaria de Estado da Educação. **Resposta ao protocolado nº 14.366.863-0.** 2017a

_____. Ouvidoria da Secretaria de Estado da Educação. **BI – Business Intelligence.** Atualizado em 08 de agosto de 2017. 2017b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Legislação Escolar. Fundamentação Legal para a elaboração do Regimento Escolar da Educação Básica. Curitiba: SEED – PR, 2017c. Disponível: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/manual_regimento2017.pdf - Acesso: 18 de fevereiro de 2020

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério d Educação ; UNESCO, 2005.

PIRES, Roberto Rocha C. Pires. Implementando Desigualdades? Introdução a uma agenda de pesquisa sobre agentes estatais, representações sociais e (re)produção de desigualdades. In: **Boletim de Análise Político-Institucional**, n. 13, Out. – Disponível: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8108/1/BAPI_n13_Implementando.pdf - Acesso em 02 de fev de 2020

SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. In: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2 , novembro, 2006. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a12v18n2> - Acesso em 02 de fevereiro de 2020

SANTOS, Celso José. **Equipes Multidisciplinares das Escolas Estaduais da Região Noroeste do Paraná: limites e potencialidades na aplicação da Lei 10.639/03.** Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/FAFIPA, Campus Paranavaí, 2015.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. Políticas educacionais antirracistas Brasil e Colômbia: estudo comparado. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2017.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. In: **Cadernos de História da Educação - nº. 4 - jan./dez. 2005**. Disponível: <https://docplayer.com.br/8561674-Instituicoes-escolares-conceito-historia-historiografia-e-praticas-1.html> - Acesso: 02 fev 2020

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. -- São Paulo, 2012.

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

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. In: **Currículo sem fronteiras**, vol. 12, nº 1, p. 110-129, jan/abr, 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva.pdf> - Acesso em 16 de setembro de 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Entrevista concedida ao programa Persona. **UFPR TV**, publicado em 14 de agosto de 2015. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=JJsdE3NgxR8> – Acesso em : 30 Maio de 2019

SILVA, Petronilha Beatriz; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; VELOSO, Nilsa; VELOSO, Roberta. Relações étnico-raciais, racismo e etnocentrismo em pesquisa educacionais. In: Joana Celia dos Passos; Eliane Debus. (Org.). **Resistências e re-existências: desenvolvimento e cultura afro-brasileira**. 1ed. Florianópolis: Atilendê, 2018, v. 1, p. 207-242.

SILVA, Petronilha; SANTOS, Nilsa; ALCARAZ, Rita e VELOSO, Roberta. Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares In: SILVA, Paulo; REGIS, Katia e MIRANDA, Shirley (orgs.) Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.

SILVA, Wilker Solidade da; HOFFMANN, Claudia Cristina; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; MOURA, Rafael Osvaldo Machado. **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 (Lei nº 11.645/2008 e 10.639/2003), nas unidades escolares do Estado do Paraná**. [recurso eletrônico] – Curitiba: NEAB-UFPR, 2018. Disponível: https://issuu.com/neabufpr1/docs/livreto_monitoramento_erer_-_mppr-n/a/86602 - Acesso em: 02 abr 2019

SILVA, Wilker Solidade da; CUNHA, Josafa Moreira da; ANJOS Carolina Borba dos; DIAS, Lucimar Rosa; SILVA, Paulo Vinicius Baptista 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**. Curitiba: UFPR, NEAB, 2018b

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação Afirmativa e o combate ao institucional**. Cadernos de Pesquisas, nº 117, p.219-246, nov. 2002. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf> - Acesso: 16 setembro 2019.

SIRAQUE, Vanderlei. **Controle Social da função administrativa do Estado: possibilidades e limites na Constituição de 1988**. 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 2009.

SOUZA, Arivaldo Santos de. Racismo Institucional: para compreender o conceito. In: **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 1, n. 3 – nov. 2010 – fev. 2011, p. 77-87. Disponível: <http://docplayer.com.br/25625098-Racismo-institucional-para-compreender-o-conceito.html> - Acesso: 16 de setembro 2019

SOUZA, Marcilene Garcia de. **Ações afirmativas e inclusão de negros por “cotas raciais” nos serviços públicos do Paraná**. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP. Araraquara, SP, 2010.

_____.(coordenação). **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira: africanidades paranaenses**. João Pessoa, PB: Editora Grafiset, 2011a.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

APÊNDICE 1 – ENVIO DA RESPOSTA – OUVIDORIA/SEED

Assunto Ouvidoria/SEED

26/06/2017 14:30

Boa tarde prof. Tania!

Conforme contato telefônico estou encaminhando cópia digitalizada do protocolo nº 14.366.863-0, com a resposta da Controladoria Geral do Estado /Ouvidoria Geral do Estado.

Atenciosamente,



OUVIDORIA

Fone: (41) 3340-1539 / 0800-419192

Secretaria de Estado de Educação

www.educacao.pr.gov.br/ouvidoria

APÊNDICE 2 – SOLICITAÇÃO DE DADOS B.I.

De Tania A Lopes

Para Ouvidoria - SEED

Assunto Re: Ouvidoria/SEED

02/08/2017 00:23

Curitiba, 02 de agosto de 2017.

À

Ilma.

Ouvidora da Secretaria da Educação do Estado do Paraná

Ref.: protocolo 14.366.863-0 – Solicitação de dados sobre processos de denúncias e acesso aos processos.

Diante da resposta ao protocolado acima, solicitamos à Ouvidoria, da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, que nos forneça dados e/ou números estatísticos, relativos à queixas/denúncias de violências, racismo, discriminações, preconceito, assédio sexual, conduta de servidores/servidoras em geral, *bulling* e outros temas correlacionados, que estejam disponíveis neste canal de comunicação com a população. Desde já agradecemos sua atenção e ficamos a sua disposição.

Atenciosamente,

Tania Aparecida Lopes

Aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

(Matrícula número 201600042563).

Celular: (41) 99992-1398

Residência: (xx) xxxx-xxxx

Trabalho: (xx) xxxx-xxxx

Email:

APÊNDICE 3 – RESPOSTA OUVIDORIA/SEED COM DADOS DO B.I.

De Ouvidoria - SEED
Para belatal@seed.pr.gov.br
Cópia belatal@ibest.com.br

Assunto Fw: Ouvidoria/SEED

16/08/2017 14:08

Boa tarde professora Tania!!!

Seguem no arquivo anexo BI as informações solicitadas.
Os assuntos assédio moral e assédio sexual, fizeram parte da catalogação do nosso sistema no período de 2013 a 2016, atualmente entram em condutas.

Atenciosamente,



MARGARETE MARIA LEMES

OUVIDORIA
Fone: (41) 3340-1539 / 0800-419192
Secretaria de Estado de Educação
www.educacao.pr.gov.br/ouvidoria

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO ON LINE EDUCAÇÃO E RACISMO NO PR.

Responsável: Tania Aparecida Lopes
 Professora de História da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná.
 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Contato: e-mail: belatal@ibest.com.br Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0514114492932621>
 Informações sobre a pesquisa

OBJETIVOS DO QUESTIONÁRIO:

Levantar informações quantitativas e/ou qualitativas de situações que possam ser caracterizadas como sendo de racismo, discriminação racial, preconceito racial, discriminação, preconceito, bullying ou temas correlacionados que aconteceram no espaço escolar, de estabelecimentos de ensino da rede de educação básica do estado do Paraná que tenham vitimado pessoas negras.

USO DOS DADOS:

Estes dados serão utilizados por mim para ns da pesquisa “Práticas pedagógicas Antirracismo e o Racismo Institucional no cotidiano das relações sociais do espaço escolar no estado do Paraná”, no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, da Universidade Federal do Paraná – UFPR sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva.

CUIDADOS ÉTICOS:

As informações qualitativas, que descrevem os casos de racismo e discriminação racial, preservarão o anonimato da/o informante que preencheu este questionário, assim como de outros nomes de pessoas que eventualmente participaram dos fatos descritos nos depoimentos. A pesquisa segue as orientações de ética em pesquisa com seres humanos das áreas de Ciências Humanas e Educação.

Ao responder o questionário você concorda com o uso das respostas específico para a pesquisa e autoriza sua publicação mantendo o total anonimato sobre todas as pessoas envolvidas com as situações relatadas.

Informações sobre situações no espaço escolar

Você já presenciou ou vivenciou no espaço escolar, da rede de Educação Básica do estado do Paraná, alguma situação que possa ser caracterizada como sendo de racismo, discriminação racial, preconceito racial, discriminação, preconceito, bullying ou temas correlacionados?

Sim

Não

Sobre situação de racismo, discriminação racial, preconceito racial, discriminação, preconceito, bullying ou temas correlacionados. (Opcional)

2. (Opcional) Nome do estabelecimento de ensino, onde ocorreu o caso :

3. Cidade do estabelecimento de ensino:

4. (Opcional) Núcleo Regional de Educação:

5. Ano do acontecido: (de 1998- 2018)

6. Qual era ou é o seu vínculo com o estabelecimento de ensino, quando ocorreu a situação: Aluna/o

Responsável pela/o aluna/o

Professor/a

Pedagoga/o

Diretor/a

Agente educacional I (trabalha na manutenção, limpeza, cantina, refeitório, etc.).

Agente educacional II (trabalha na secretaria, biblioteca, no laboratório de informática, etc.).

7. No momento do acontecimento do caso, qual era tipo de vínculo com a Secretaria do Estado da Educação?

Sem vínculo.

QPM (Quadro Próprio do Magistério)

PSS (Processo Seletivo Simplificado)

Outro: _____

8. Qual foi o seu envolvimento na situação:

Ouviu comentários sobre a situação.

Recebeu a denúncia formal ou informal

Presenciou a situação

Foi a vítima.

Foi a/o acusado/a

Outro: _____

Sobre a situação

Detalhes importantes a serem relatados:

Nome do estabelecimento; cidade; ano; O que aconteceu? O que foi dito? Quem foi a vítima? Quem foi acusada/o?

Local: Onde aconteceu? (no pátio, no banheiro, na sala de aula, nos corredores; etc.).

Perfil das pessoas envolvidas: gênero, cor, idade, cargo ou função, aluna/o, professor/a, agente educacional, classe social e outras informações).

Sobre a denúncia: Houve denúncia? Para quem? O processo está tramitando ainda?

Foi finalizado? Foi arquivado? Como está a vítima? Como está o acusado/a?

9. Por favor, relate abaixo o caso acontecido com o máximo de detalhes que você acredita ter acontecido.

10. A situação relatada foi denunciada oficialmente à direção do estabelecimento de ensino?

Sim

Não

Não possuo essa informação

11. A situação relatada foi denunciada à equipe pedagógica do estabelecimento de ensino?

Sim

Não

Não possuo essa informação

12. A situação relatada foi denunciada ao Núcleo Regional de Educação – NRE?

Sim

Não

Não possuo essa informação

13. A situação relatada foi denunciada à Secretaria de Estado da Educação do Paraná- SEED?

Sim

Não

Não possuo essa informação

14. A situação relatada foi denunciada à Polícia Militar do Estado do Paraná (com registro de Boletim de Ocorrência – BO)

Sim

Não

Não possuo essa informação

15. Outra forma de denúncia. Especifique:

16. Quem fez a denúncia?

Aluna/o.

Responsável pela/o aluna/o

Professor/a

A direção do estabelecimento de ensino

A equipe pedagógica do estabelecimento de ensino

Agente educacional I (trabalha na manutenção, limpeza, cantina, refeitório, etc.).

Agente educacional II (trabalha na secretaria, biblioteca, no laboratório de informática, etc.).

Outro: _____

17. Quem foi a vítima?

Aluna/o.

Responsável pela/o aluna/o

Professor/a

A direção do estabelecimento de ensino

A equipe pedagógica do estabelecimento de ensino

Agente educacional I (trabalha na manutenção, limpeza, cantina, refeitório, etc.).

Agente educacional II (trabalha na secretaria, biblioteca, no laboratório de informática, etc.).

Outro: _____

18) Quem foi o/a acusado/a?

Aluna/o.

Responsável pela/o aluna/o

Professor/a

A direção do estabelecimento de ensino

A equipe pedagógica do estabelecimento de ensino

Agente educacional I (trabalha na manutenção, limpeza, cantina, refeitório, etc.).

Agente educacional II (trabalha na secretaria, biblioteca, no laboratório de informática, etc.).

Outro: _____

19) Após a denúncia, houve algum tipo posicionamento formal ou informal dos diversos atores (direção, professor/a; alunos/as; servidores técnicos, etc.) na tentativa de resolver a situação no espaço escolar?

Sim. Formal

Sim. Informal

Sim. Formal e informal

Não houve posicionamento formal nem informal.

Outro: _____

20) Após a denúncia, houve algum tipo posicionamento formal ou informal? Se houve, esse posicionamento foi realizado por parte de quem? (Escolher todas as opções que considerar verdadeiras)

Não houve posicionamento formal ou informal

Da direção do estabelecimento de ensino.

Da equipe pedagógica do estabelecimento de ensino

Do Núcleo Regional de Educação – NRE

Da Secretaria de Estado da Educação do Paraná

Responsável pelo/a aluna/o

Das/os alunas/os

Das/os professoras/es

Dos/as agentes educacionais I (trabalha na manutenção, limpeza, cantina, refeitório, etc.).

Dos/as agentes educacionais II (trabalha na secretaria, biblioteca, no laboratório de

informática, etc.).

Outro: _____

21) Em sua opinião, qual foi o posicionamento / ação da direção, da equipe pedagógica, das/os professoras/es, da escola de uma forma geral (atenção dada, como resolveu a situação, outras informações que achar importante relatar)

22) Em sua opinião, qual foi o posicionamento, ação do Núcleo Regional de Educação - NRE (atenção dada, como resolveu a situação, outras informações que achar importante relatar).

23) Em sua opinião, qual foi o posicionamento, ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED (atenção dada, como resolveu a situação, outras informações que achar importante relatar).

24) Qual o seu posicionamento/ação sobre a situação? E qual a sua opinião sobre o posicionamento e atenção dada à situação pela direção e/ou da equipe pedagógica do estabelecimento de ensino e/ou pelo NRE e/ou pela SEED?

25) De acordo com as categorias do IBGE como você se considera?

Branco/a

Preto/a

Pardo/a

Amarelo/a

Indígena

Outro: _____

26) Qual a sua identidade de gênero?

Homem Cisgênero

Homem Transexual

Mulher Cisgênero

Mulher Transexual

Não Binário

Outro: _____

27. Autorizo a utilização das informações que forneci neste formulário para fins de pesquisa, resguardando o anonimato.

Sim

Não

Informações de Contato

Você é protagonista da situação descrita acima?

Sim

Não

Você teria interesse em fornecer mais informações, que constam no (s) processo (s) da denúncia que fez nos órgãos, caso tenha feito?

Sim

Não

Você poderia fornecer seus dados para um eventual contato posterior?

Sim

Não

Por favor, informe seu nome completo, e-mail e número de telefone:

APÊNDICE 5 – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS REALIZADAS COM GESTORES¹³⁴

Questões para o Ministério Público

Considerações sobre a compreensão da Promoção da Igualdade Racial no Estado do Paraná (significado)

Estratégias/Mecanismos da instituição para efetivar a Promoção da Igualdade Racial no Paraná.

Vivência da Promoção da Igualdade Racial dentro da Instituição.

Estratégias/Mecanismos de controle, monitoramento e tratamento de possíveis denúncias consideradas de racismo.

Questões para o Sindicato APP Sindicato

Considerações sobre a compreensão da Promoção da Igualdade Racial no Estado do Paraná (significado)

Estratégias/Mecanismos da instituição para efetivar a Promoção da Igualdade Racial no Paraná.

Vivência da Promoção da Igualdade Racial dentro da Instituição.

Existe algum canal de denúncias consideradas de violências no espaço escolar

Estratégias/Mecanismos de controle, monitoramento e tratamento de possíveis denúncias consideradas de racismo.

Questões para a Ouvidoria/SEED

Considerações sobre o papel da Ouvidoria e seus canais de comunicação e /ou denúncias.

Canais de divulgação

Como são tratadas as denúncias de uma forma geral e especificamente, as de possíveis práticas de racismo no espaço escolar.

Questões para a Coordenação da Educação das Relações Étnicas Raciais e Escolar Quilombola/Departamento da Diversidade/SEED

Considerações sobre o histórico e papel da Coordenação da Educação das Relações Étnico Racial e Escolar Quilombola, na Secretaria de Estado da Educação.

Responsabilidade/papel da CEREQ/DEDI em relação às possíveis denúncias entendidas como práticas racistas no interior dos espaços escolares da rede de educação básica do Estado do Paraná.

Relação da CEREQ/DEDI e outros departamentos da SEED, por exemplo, especialmente com Departamento responsável pelas da Educação Básica – DEB.

Principais ações da CEREQ

Mecanismos de avaliação/controle sobre implementação da política educacional da Educação das Relações Étnico Raciais nos espaços escolares.

Recursos físicos/humanos da CEREQ

Recursos financeiros para Formação e Produção de Materiais Didáticos

Percepção sobre como dá a Promoção da Igualdade Racial na SEED

¹³⁴ Estes roteiros se aproximam do roteiro adotado pela pesquisadora Dra. Marcilene Garcia de Souza em sua tese *Ações Afirmativas e Inclusão de Negros por “cotas raciais” nos serviços públicos do Paraná*, em 2010, no Programa de Pós Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara.

APÊNDICE 6 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO USO DOS DADOS DA ENTREVISTA

Título do projeto de pesquisa: Práticas pedagógicas Antirracismo e o Racismo Institucional no cotidiano das relações sociais do espaço escolar no estado do Paraná.

Pesquisadora responsável: Tania Aparecida Lopes RG: 3.104.257-7 – PR

Nome da/do participante: _____ RG: _____

Prezada/o senhora/senhor,

Este é um convite de participação, como voluntário/a, para a pesquisa previamente intitulada “Práticas pedagógicas antirracismo e o racismo institucional no cotidiano das relações sociais do espaço escolar no Estado do Paraná”, de responsabilidade da pesquisadora Tania Aparecida Lopes, aluna do curso de Doutorado, do Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação: diversidade, diferença e desigualdade social, da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva.

Peço que leia atentamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que venha a ter. Caso aceite fazer parte do estudo, por favor, assine ao final deste documento, que consta em duas vias, sendo que uma via pertence à/ao senhora/senhor e outra via à pesquisadora. Em caso de recusa a/o senhora/senhor não terá nenhum prejuízo.

Declaro ter sido atendido quanto às dúvidas e informações solicitadas dos seguintes pontos:

A pesquisa previamente intitulada “Práticas pedagógicas antirracismo e o racismo institucional no cotidiano das relações sociais do espaço escolar no Estado do Paraná” tem por objetivo: investigar como se dão as práticas pedagógicas antirracismo no interior das escolas da rede de educação básica do estado do Paraná, através da análise de denúncias consideradas de racismo que aconteceram no interior dessas escolas e que foram oficializadas junto aos órgãos competentes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), no período de 2002-2016.

A minha participação nesta pesquisa é através de entrevista (que será gravada em áudio) de aproximadamente 20 minutos, concedida por mim à pesquisadora. No sentido, de fornecer possíveis informações que contribuam no entendimento que como têm sido tratadas as situações que possam ser caracterizadas como sendo de racismo, discriminação racial, preconceito racial, discriminação, preconceito, *bullying* ou temas correlacionados que aconteceram no espaço escolar, de estabelecimentos de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná que tenham vitimado pessoas negras.

Cuidados éticos: as informações por mim concedidas preservarão o meu anonimato, assim como de outros nomes de pessoas que eventualmente possam ser evidenciadas durante a entrevista.

- Assim, cedo os direitos sobre o conteúdo do meu depoimento em entrevista gravada em áudio, e autorizo a audição, transcrição, o uso das citações a terceiros, para a pesquisadora Tania Aparecida Lopes, RG 3.104.257-7 – PR, para fins de pesquisa no curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de pesquisa *Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social*, da Universidade Federal do Paraná – UFPR poderá colocar sob a guarda de uma Instituição.


Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Curitiba, _____ de _____ de _____.

(Assinatura do depoente)

ANEXO 1



Cadastro:	SEED		
Em:	02/12/2016 11:23		
Assunto:	RECURSOS HUMANOS		
Protocolo:	Vol.:	Cidade:	CURITIBA / PR
14.366.863-0	1	Origem:	PES.FISICA
		Código TTD:	-
Nº/Ano Dcto:	-		
Interessado 1:	TANIA APARECIDA LOPES		
Interessado 2:	-		
Palavras chaves:	AUTORIZACAO		
Complemento:	PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA PARA SUBSIDIAR O CURSO DE DOUTORADO.		
Para informações acesse: www.eprotocolo.pr.gov.br/consultapublica			



Ofício nº 001/2016

Curitiba, 30 de novembro de 2016.

À

Ilma. Sra. Margarete Maria Lemes

Ouvidora da Secretaria da Educação do Estado do Paraná

Ref.: Solicitação de dados sobre processos de denúncias e acesso aos processos

Para fins de pesquisa no curso do Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de pesquisa *Diversidade, Diferença e Desigualdade Social*, da Universidade Federal do Paraná – UFPR venho respeitosamente solicitar informações sobre as denúncias direcionadas a este canal de comunicação direto com a população sobre as seguintes questões:

1) INFORMAÇÕES SOBRE DENÚNCIAS:

- a) Referente aos anos de 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 é necessário saber:

Quantidade de processos por ano, de processos de denúncias cujo conflito tenha relação com as seguintes categorias: 1) racismo; 2) discriminação racial; 3) preconceito racial; 4) discriminação; 5) preconceito; 6) *bulling* ou temas correlacionados. É necessário que as informações venham separadas por categorias.

- b) Número de processos (dentro destas categorias) que **“não foram respondidos”** nos anos de 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015.



- c) Número de processos (dentro destas categorias) que **“foram arquivados”** nos anos de 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015.

- d) Número de processos (dentro destas categorias) que **“respondidos e finalizados”** nos anos de 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015.

- e) Número de processos em que a pessoa acusada (dentro destas categorias) **“recebeu algum tipo de punição e/ou processo administrativo”** nos anos de 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015.

2) AUTORIZAÇÃO PARA ACESSO AOS REFERIDOS PROCESSOS

Para fins de “pesquisa qualitativa”, será necessário para conclusão do estudo, de forma mais objetiva, analisar a característica dos processos que: 1) não foram respondidos; 2) que foram arquivados; 3) que foram respondidos e finalizados e; 4) “recebeu algum tipo de punição e/ou processo administrativo” nos anos de 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015.

O objetivo de tal pesquisa será o de elaborar um diagnóstico da política educacional das relações étnico-raciais, no estado do Paraná, que envolve as denúncias de racismo e discriminação no espaço escolar. Almeja-se que os dados, que serão quantificados e qualificados revelem os principais problemas de discriminação que acontecem no interior das escolas estaduais do Paraná e que chegam até a Ouvidoria. Acredita-se, que estes resultados contribuirão em muito para melhorar as ações da SEED na efetividade das resoluções dos conflitos na busca de melhor implementação de ações tendo em vista a Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial, o combate à discriminação e para valorização dos direitos humanos.



3) CUIDADOS ÉTICOS

Firmamos nossos cuidados éticos nesta pesquisa. Haverá um compromisso de não expor as fontes (gestores ou perfil de Núcleos Regionais de Educação, Estabelecimentos de Ensino, entre outros), assim como o nome dos sujeitos e das escolas envolvidas nos referidos processos.

Desde já agradecemos sua atenção e contamos com a colaboração no processo de desenvolvimento desta importante pesquisa.

Atenciosamente,

A handwritten signature in cursive script, reading 'Tania A Lopes', written over a horizontal line.

TANIA APARECIDA LOPES

Aluna do curso do Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de pesquisa *Diversidade, Diferença e Desigualdade Social*, da Universidade Federal do Paraná- UFPR. (Matrícula número 201600042563)

Celular: (41) 99992-1398

Email: belatal@seed.pr.gov.br e belatal@ibest.com.br

RECEBIDO EM
08/12/16
OUVIDORIA/SEED A rectangular stamp with the text 'RECEBIDO EM', the date '08/12/16', and 'OUVIDORIA/SEED'. To the right of the stamp is a handwritten signature.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – OUVIDORIA/SEED

Protocolado 14366863-0

À CGE/OUVIDORIA GERAL, para orientar sobre os acessos a estas informações, considerando que o SIGO iniciou somente no ano de 2011.

Curitiba, 22 de dezembro de 2016


Margarete Maria Lemes
OUVIDORIA SEED

MARGARETE MARIA LEMES
Ouvidora da Secretaria
de Estado da Educação
Decreto n.º 3939/2016



Despacho

Protocolo nº 14.366.863-0 GAB -CO

- I. Ciente;
- II. Encaminhe-se o presente protocolado à **Coordenadoria de Ouvidoria**, desta CGE, para providências cabíveis.

Curitiba, 10 de janeiro de 2017.


GERSON LUIZ FERREIRA FILHO
Diretor Geral



Senhor Diretor

Preliminarmente informamos que nos anos de 2003 a 2010 os acessos dos cidadãos à esta Coordenação de Ouvidoria Geral se davam por outra plataforma de base de dados, através do Sistema Ouv.

A partir do ano de 2011 foi desenvolvido o Sistema Integrado para Gestão de Ouvidorias – SIGO, já em outra plataforma. Desde então, foram contabilizados 11.990 acessos em 2011, em 2012 40.873, 2013 51.968, 2014 55.019, 2015 60.469, 2016 92.598 e em 2017 35.050 até a presente data. Totalizando 347.708 atendimentos.

Estes acessos são analisados e posteriormente atribuídos para a área competente dentro do poder executivo estadual, através da rede de Ouvidores, presentes em todos os órgãos estaduais. Após o recebimento da demanda pelos mesmos, que atuam dentro dos seus respectivos Órgãos, buscam prestar as informações de maneira mais célere possível. No entanto, as solicitações podem ser atribuídas para diversas áreas do Estado, pois nem sempre as mesmas, versam sobre apenas um tema, demandando a atuação de diversas Secretarias, por exemplo.

Em relação ao mérito da sua solicitação, o nosso sistema atual (Sistema Integrado para Gestão de Ouvidorias - SIGO) não permite esta análise, sendo que seria necessária a análise individual de cada um dos 347.708 atendimentos, para se ter uma resposta que atendesse a sua necessidade. Mesmo no desenvolvimento da nova versão do sistema, com previsão de implantação na segunda quinzena de julho deste ano, onde será permitida a extração de mais dados estatístico em referência ao que se consegue hoje.

No tocante aos acessos dos solicitantes, não requeremos por assunto tais dados no nosso formulário de questionamento, pois achamos que seria um dificultador no preenchimento, sendo que a busca se dá pela natureza do acesso, e as informações produzidas ficam custodiadas pelo Estado.

O Poder Executivo do Estado do Paraná disponibiliza o Sistema para receber os acessos, no momento do registro da reivindicação, quando a opção é anônimo, o usuário recebe um número de protocolo para consultar e ao contrário deve inserir o seu nome completo, o número de documento de identificação válido, bem como seu endereço físico ou eletrônico, para recebimento de comunicações ou da resposta requerida.

Desta forma os dados solicitados por Vossa Senhoria, mesmo que fosse formulado com base na LAI os registrados no período compreendido entre 2003 a 2015, que constam do referido sistema, abrigam dados pessoais dos

Rua Mateus Leme, 2018 | Centro Cívico | 80530-010 | Curitiba | Paraná | Brasil | 41-3883-4000 |
www.cge.pr.gov.br



requerentes que são constitucionalmente protegidos por sigilo, pelo prazo de cem anos.

Em respeito ao preceito constitucional do sigilo, o próprio o art. 42 da LAI prevê expressamente que o tratamento da informação pessoal será feito de forma transparente e com respeito às liberdades e garantias individuais, à intimidade, vida privada, honra e imagem da pessoa. Estabelece, ainda, que é dever da administração pública resguardar documentos que contenham informações pessoais, tais como estes ora solicitados, restringindo o acesso apenas às autoridades ou agentes públicos legalmente autorizados e às pessoas a quem se referirem tais documentos, independentemente de classificação de sigilo e pelo prazo máximo de 100 (cem) anos, a contar da data de sua produção. Em razão deste sigilo, que a Administração Pública tem o dever legal de observar, não há como atender a presente solicitação.

O Sistema SIGO, que é utilizado para as referidas demandas não permite a extração exclusiva da sua solicitação. Para que isso fosse possível, seria necessário a criação de um novo sistema, que se acoplasse neste inicial, e aí sim, extraísse os dados conforme se necessita. Tal criação, geraria inicialmente um estudo de viabilidade e posteriormente ensejaria em despesa pública para sua criação e implementação, caso fosse possível.

Desta forma, além da criação de um programa para suprimir o cadastro inicial, surge uma nova demanda, com o acesso em mãos, teria que se analisar acesso por acesso ressaltando que são mais de 347.708 para que se oculte os dados inseridos no corpo do texto. Por si só, esta situação inviabiliza a presente solicitação, visto que retira servidores da prestação do serviço público coletivo, para o atendimento de uma solicitação exclusiva, diante de um interesse particular, que neste caso, não se justifica.

Em diversos casos, os próprios solicitantes inserem documentos ou dados pessoais, bem como na apresentação de resposta pela Administração Pública, nos casos em que são inseridos documentos que são de interesse e caráter exclusivo para aquele solicitante. Ainda, o único que pode ter acesso ao pedido é o próprio solicitante, mediante código individual de consulta, sendo de sua responsabilidade a divulgação ou não. Observa-se, portanto, que não existe possibilidade de exclusão dos dados pessoais apresentados, o que inviabiliza o atendimento da sua demanda na sua totalidade, tendo em vista os preceitos legais trazidos pelo Decreto nº 10.285/2014.

Art. 19. Não serão atendidos pedidos de acesso à informação;

I - Genéricos;

II - Desproporcionais ou desarrazoados; ou



III - Que exijam trabalhos adicionais de análise, interpretação ou consolidação de dados e informações, ou serviço de produção ou tratamento de dados que não seja de competência do órgão ou entidade.

Fato incontroverso que esta demanda exige diversos trabalhos adicionais. Seja pela criação de programa, pela consolidação dos dados, pela análise individual de cada atendimento, ou ainda pela supressão dos dados já mencionados anteriormente.

Assim, além do dispositivo apresentado no inciso III do artigo 19, evidentemente o pedido torna-se desproporcional, visto todo o despendimento de pessoal e programação que teria que ser disposta para seu integral atendimento.

Importante ressaltar neste momento a Doutrina de Ricardo Marcondes Martins em sua obra Direito Fundamental de Acesso à Informações:

"Informação é, aí, algo que existe nos quadros administrativos, que a Administração possui no momento em que é protocolado o pedido, algo, enfim, contido em algum meio, suporte ou formato. Exclui-se do direito ao acesso o fornecimento de dados que a Administração não disponha. Coerentemente, o legislador denominou esse direito fundamental de direito ao acesso à informação e não de direito à informação"

Desta forma, o autor deixa bastante claro que o interessado tem direito a uma informação já produzida e custodiada pela Administração Pública. E não que a Administração deve produzir uma informação única e exclusiva conforme o interesse particular de outrem.

São consideradas informações públicas todas aquelas que se refiram ao recebimento e à destinação dos recursos recebidos pelos entes da administração pública direta e indireta, como, por exemplo: a relação e gastos com servidores ativos e inativos, cargo e local de exercício; atos oficiais expedidos pelos entes públicos; relação de despesas, repasses e transferências de recursos públicos; relação de patrimônio móvel e imóvel; procedimentos licitatórios, bem como as decisões de dispensa de licitação com a justificativa para a contratação direta; contratos, convênios, termos de parceria celebrados pelos entes administrativos; despesas de viagens e adiantamentos. Enfim, todas aquelas informações relacionadas à gestão administrativa do Estado.

Desta feita, observando-se o volume de pedidos apresentados. A criação de novo programa tendo que montar um PDF de cada atendimento, suprimindo as informações sigilosas, organizá-las em planilha, separar os atendimentos conforme solicitado, tudo isso colocando servidores estaduais para atender unicamente a demanda, deixando de realizar suas atividades diárias às

**PARANÁ**

GOVERNO DO ESTADO

Controladoria Geral do Estado

quais estão submetidos no atendimento dos interesses públicos, o atendimento à demanda torna-se impossível.

Isto posto, pela impossibilidade, opinamos por não atender o pedido.

Curitiba, 12 de Junho de 2017

Alessandra Halila
Assessora

Maria da Graça Pacheco
Assessora

João Gabriel de Moraes
Assessor

Roberval Angelo Rizzo Castilho
Coordenador da Ouvidoria Geral



Despacho

Protocolo: 14.366.863-0

Interessado: SEED

Assunto: Solicitação de dados sobre processos de denúncia.

- I. Ciente.

- II. Encaminhe-se o presente protocolado à SEED, para conhecimento da Informação (FL.08-12) da Coordenadoria de Ouvidoria desta CGE, e encaminhamento de resposta ao solicitante.

Curitiba, 19 de junho de 2017.

GERSON LUIZ FERREIRA FILHO
Diretor Geral

