

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUIZ HENRIQUE VIEIRA DA SILVA

A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DO COLÉGIO ESTADUAL LEÔNCIO CORREIA E A
COMPREENSÃO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

CURITIBA

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUIZ HENRIQUE VIEIRA DA SILVA

A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DO COLÉGIO ESTADUAL LEÔNCIO CORREIA E A COMPREENSÃO
DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação
do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede
Nacional, Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná, como exigência
parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profª. Dra. Marisete Teresinha Hoffmann
Horochovski

CURITIBA
2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Silva, Luiz Henrique Vieira da

A equipe multidisciplinar do Colégio Estadual Leônico Correia e a compreensão
de Cidadania e Direitos humanos. / Luiz Henrique Vieira da Silva. – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Marisete Teresinha Hoffmann Horochovski

1. Sociologia – Estudo e ensino (Ensino médio). 2. Cidadania. 3. Direitos
humanos. 4. Relações étnicas. I. Horochovski, Marisete Teresinha Hoffmann, 1971-.
II. Título.

CDD – 307



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL - 25016016039P8

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **LUIZ HENRIQUE VIEIRA DA SILVA** intitulada: **A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DO COLÉGIO ESTADUAL LEÔNCIO CORREIA E A COMPREENSÃO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS**, sob orientação da Profa. Dra. MARISETE TERESINHA HOFFMANN HOROCHOVSKI, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

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

Curitiba, 13 de Novembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

13/11/2020 17:30:02.0

MARISETE TERESINHA HOFFMANN HOROCHOVSKI

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

13/11/2020 18:54:00.0

ALEXSANDRO EUGENIO PEREIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

13/11/2020 17:10:12.0

RODRIGO CZAJKA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

À Amadeu Lopes Vieira (*in memoriam*), avô querido e melhor amigo que sempre me aconselhou, apoiou e me manteve no prumo.

À Adilio Batista da Silva (*in memoriam*), pai amado que sempre defendeu seu filho.

À Elisa Consuelo Loss, minha esposa, pela paciência e carinho que me ajudaram nos momentos mais difíceis da produção da dissertação.

À Anne Sophie Loss da Silva, filha querida que, mesmo não entendendo porque papai estudava tanto e não brincava com ela, sempre me dava um beijo de bons estudos.

À Eliane do Rocio, minha mãe, que desde a mais tenra idade me ensinou o valor do estudo e ao apoio e fomento dado.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Marisete Teresinha Hoffmann Horochovski pela orientação, apoio, incentivo, confiança no trabalho desenvolvido e, particularmente, pela amizade.

A todos os membros da Equipe Multidisciplinar, da Direção e da Equipe Pedagógica do Colégio Estadual Leônicio Correia pela valiosa contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, aos professores e alunos que, voluntariamente, concederam as entrevistas que permitiram esta pesquisa.

Ao amigo, colega de turma no mestrado e colega de trabalho docente no Colégio Estadual Leônicio Correia, Felipe Farres Lippmann Trovão pelas conversas que me inspiraram na produção deste texto.

Aos amigos Fernanda de Almeida Carvalho, Nailon Ferreira Silveira e Julio Cesar Gomes dos Santos pela amizade, apoio e incentivo que, desde o PARFOR de Sociologia, sempre me deram para fazer e concluir o mestrado.

À Priscilla, Solange e Cecília, respectivamente irmã, tia e avó, pelo amor e incentivo que permitiram que eu chegassem a esse estágio da minha vida.

Por fim, a todos os meus familiares pelo incentivo que sempre me deram.

“Os produtos resultantes das políticas fundadas nesta ideologia são perturbadores. Vivemos num tempo em que as mais chocantes injustiças sociais parecem incapazes de gerar indignação moral e a vontade políticas necessárias para as combater eficazmente e criar uma sociedade mais justa e mais digna. Em tais circunstâncias, parece evidente que não podemos permitir o desperdício de nenhuma experiência social de indignação genuinamente orientada para fortalecer a organização e a determinação de todos os que ainda não desistiram de lutar por uma sociedade mais justa”.

Boaventura de Sousa Santos

in: Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos

RESUMO

A presente dissertação analisa a Equipe Multidisciplinar no Colégio Estadual Leônicio Correia, localizado na cidade de Curitiba-PR. A Equipe Multidisciplinar é um programa da Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Paraná para implementar as temáticas relacionadas com a Lei Nº 11.645 de 2008 e o disposto na Deliberação Nº 04/2006 do Conselho Estadual de Educação. Esta pesquisa apresentada como conclusão do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, tem como objetivo central analisar e refletir sobre a papel da Equipe Multidisciplinar no colégio supracitado observando se o trabalho desenvolvido por ela possibilitou aos seus membros maior compreensão dos conceitos de Cidadania e Direitos Humanos. O trabalho de investigação coletou informações, percepções, discursos e dados através de observação participante, entrevistas semiestruturadas e questionários aos alunos da terceira série do Ensino Médio e quarta série do Ensino Médio Integrado Profissionalizante. A partir da coleta de informações e dados, vislumbramos que a Equipe Multidisciplinar cumpre um papel de formação importante no combate ao racismo e discursos discriminatórios, em especial na semana do Dia do Índio e na semana da Consciência Negra, contudo sua atuação como um colegiado na e da escola não se concretiza integralmente. Também se evidenciou que uma compreensão mais densa e proativa da cidadania e Direitos Humanos não se efetiva plenamente.

Palavras-chave: Equipe Multidisciplinar. Cidadania. Direitos Humanos. Educação das Relações Étnico-raciais. Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

The following thesis analyzes the Multidisciplinary Team at Colégio Estadual Leônico Correia, located in the city of Curitiba-PR. The Multidisciplinary Team is a program of Paraná's State Education and Sport Department to implement the themes related to Law No. 11,645 of 2008 and the provisions of Resolution No. 04/2006 of the State Council of Education. This research presented as a conclusion of the Professional Master's Degree in Sociology in a Nationwide network, has the main goal to analyze and reflect on the role of the Multidisciplinary Team in the aforementioned school, observing if the work developed has enabled its members to understand better the concepts of Citizenship and Human Rights. The research study has collected information, perceptions, speeches and data through participant observation, semi-structured interviews and questionnaires from the third grade students of High School and the fourth grade students of Integrated Vocational High School. From the collection of information and data, we envision that the Multidisciplinary Team plays an important training role combating racism and discriminatory discourses, especially on the Indian Day week and on the Black Awareness week, however its performance as a collegiate in and from the school is not fully realized. It has also become evident that a more dense and proactive understanding of citizenship and Human Rights is not fully effective.

Keywords: Multidisciplinary team. Citizenship. Human Rights. Education of Ethnic-Racial Relations. Sociology teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS FEDERAIS N.º 10.639/03 E N.º 11.645/08 NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ	18
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: ASPECTOS GERAIS	18
2.2 SÍNTESE DOS ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS EM TORNO DA LEI 10.639/03 E LEI 11.645/08	21
2.3 A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR COMO POLÍTICA PÚBLICA	33
2.3.1 MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES.....	36
2.4 A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR E O ACOLHIMENTO DAS TEMÁTICAS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRODESCENDENTE E DOS POVOS INDÍGENAS	40
3 CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS	45
3.1 A CIDADANIA NO BRASIL	50
3.2 DIREITOS HUMANOS	57
4 A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR EM AÇÃO.....	66
4.1 ENTREVISTAS COM TÉCNICOS DA SEED/PR	66
4.2 ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO COLÉGIO ESTADUAL LEÔNCIO CORREIA	73
4.3 PESQUISA COM OS ALUNOS DA ÚLTIMA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO NOTURNO E DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL INTEGRADO MATUTINO.....	83
4.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	87
4.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS NAS ENTREVISTAS.....	89

4.6 ANALISANDO A TESE DO EPISTEMICÍDIO E DA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO BRASIL.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	113
APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COORDENAÇÃO EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO.....	113
APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS PARTICIPANTES DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR	114
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO TIPO SURVEY AOS ALUNOS	115

1. INTRODUÇÃO

No Estado do Paraná, a partir da Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 que dispõe sobre incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" e as questões da diversidade de gênero que pautam reivindicações de vários grupos junto à educação, foram criadas em 2010 as Equipes Multidisciplinares. Estas

são instâncias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica, e instituída por Instrução da SUED/SEED de acordo com o disposto no art. 8.o da Deliberação No 04/06 – CEE/PR, com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo e; - que Equipes Multidisciplinares se constituem por meio da articulação das disciplinas da base nacional comum, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura 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, 2010a – Resolução n.º 3399/2010).

Ao fazer parte do projeto inicial e da implementação desta instância no Colégio Estadual Leônicio Correia, em Curitiba, como também por ter coordenado a Equipe Multidisciplinar de 2011 a 2014, observei como os colegas professores e funcionários de escola sentem e parecem compreender as questões de cidadania e direitos humanos. Como coordenador, ao participar de reuniões no Núcleo Regional de Educação de Curitiba (NRE), pude compreender como as questões perpassadas pela inserção da cultura indígena e afrodescendente e africana, bem como temas da diversidade de gênero que foram trabalhados em alguns encontros, afetam a concepção de educação em direitos humanos e formação para a cidadania.

Deste modo, propus-me a analisar a concepção da Equipe Multidisciplinar nas escolas, em especial no Colégio Estadual Leônicio Correia, e como os professores e funcionários participantes são afetados pelos temas propostos, no sentido de aderirem cônscios ou não a uma educação em direitos humanos. E ainda, se há formação de cidadãos com maior probidade de sua cidadania no sentido de estarem aptos para atuarem como multiplicadores das ideias e temas relacionados aos Direitos Humanos apresentadas nas formações realizadas no próprio colégio, de forma a abordá-las conscientemente no seu ambiente de trabalho. Também preocupa a forma como os professores participantes da Equipe Multidisciplinar entendem a cidadania tal como parte integrante e inerente ao

conceito de escola que possibilita a existência de uma educação integral e não somente a aprendizagem dos conteúdos fornecidos pelas disciplinas em suas particularidades. Isto é, a escola enquanto formadora de cidadãos brasileiros e não apenas transmissoras de conteúdos basilares de algumas ciências particulares.

Neste contexto, esta pesquisa procura coletar informações, percepções, discursos e dados através de observação participante e entrevistas semiestruturadas. Pretende-se retirar destas experiências sociais provocadas pela implementação desta política pública nas escolas do Paraná, em especial a Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Leônio Correia, um material basilar que fundamente as questões levantadas anteriormente para confrontar com as políticas públicas das Diretrizes Nacionais para o Ensino de Direitos Humanos na Educação Básica, particularmente no Ensino Médio. A partir deste confronto, a reflexão será direcionada para verificar em que medida a legislação para a inserção da temática de história e cultura indígena, africana e afrodescendente e a proposta do Estado do Paraná com a Equipe Multidisciplinar preparam para a construção da cidadania, bem como para a compreensão e respeito aos direitos humanos. Essa pesquisa configura-se, portanto, como uma análise do processo, ou seja, pode ser entendida como uma avaliação dele. Considerando que

as avaliações de processo, de natureza qualitativa, buscam identificar os fatores facilitadores e os obstáculos que operam ao longo da implementação e que condicionam, positiva ou negativamente, o cumprimento das metas e objetivos. Tais fatores podem ser entendidos como condições institucionais e sociais dos resultados. (DRAIBE, 2000, p. 30)

A escolha pelo tema desta pesquisa está relacionada à própria inserção da sociologia na escola, pois, ao analisar as datas das Leis Federais 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e 11.645 de 10 de março de 2008, em especial esta última, observa-se que estão em sintonia cronológica com o debate sobre efetivação da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio que resulta na Lei 11.684 de 02 de junho de 2008. Bem, pode-se tratá-los como assuntos coincidentes e que concorreram de maneira aleatória. Contudo, não temos esta percepção de mero acidente ou incrível coincidência. O período histórico e político clamava por isto, era um projeto de agenda que promovia uma discussão sobre quem é o brasileiro, como ele deve ser visto por ele mesmo, e como a sociedade brasileira deve tratar a si mesma em sua formação, em problemas históricos latentes, mas subsumido em problemas econômicos e desenvolvimentistas que se

reduzem a uma questão de capitalismo brasileiro, ou seja, nossos problemas sociais, de cidadania e direitos passam apenas por resolver a economia. Pensamos que não.

Por isso, interessa pensar a inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia como conquistas conjuntas das leis federais retrocitadas. Assim empreenderemos dentro da investigação sobre a política pública Equipe Multidisciplinar uma breve análise de como a presença da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias e a contratação de professores concursados efetivos – chamados de padrão, isto é, vinculados ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) – formados com Licenciatura Plena em Ciências Sociais ajudam a qualificar o debate sobre os temas da cultura africana, afro-brasileira e de povos indígenas na formação da cidadania da sociedade brasileira e na busca por direitos. Cremos que esta análise do papel da disciplina de Sociologia, bem como as ações dos professores Licenciados em Ciências Sociais nos trará aspectos importantes para conhecermos a realidade de aplicação da política pública proposta neste estudo.

Metodologicamente, esta investigação se caracteriza como qualitativa, sendo utilizados para a coleta de dados os seguintes procedimentos: a observação, a entrevista e pesquisa documental. Segundo Ludke e André (1986) esses procedimentos são os mais usuais na pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa é considerada uma metodologia não estruturada, com amostras pequenas, não emprega procedimentos estatísticos como centro do processo de análise de um problema, tendo como objetivo proporcionar *insights* e uma compreensão do contexto do problema. É adequada quando se quer pesquisar aspectos mais profundos e menos visíveis (RICHARDSON, 2012, p. 102), pois seu maior objetivo “está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno”.

Desta forma, em nossa investigação, após uma fase exploratória inicial, seguiu-se a pesquisa aprofundada e descritiva, com entrevistas semiestruturadas com responsáveis pelo projeto no âmbito da SEED (apêndice 1) e com professores que participam, ou participaram, da Equipe Multidisciplinar do Colégio Leônico Correia (apêndice 2). O objetivo dessa técnica de coleta de dados consiste em levar os atores sociais envolvidos na política pública Equipe Multidisciplinar a expressar suas vivências ou percepções com relação à mesma. Segundo Triviños (2008, p. 152) a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”. Ressalta-se que na entrevista semiestruturada é utilizado um roteiro de

perguntas previamente elaboradas para se atingir os objetivos pretendidos (TRIVIÑOS, 2008). Entretanto, deve ser realizada por meio de diálogo, o mais informal possível, possibilitando, desta forma, melhor interação entre o pesquisador e o entrevistado.

Outra técnica utilizada foi a observação participante, que enriqueceu as informações empíricas, pois proporcionou ao pesquisador perceber problemas, nuances e dinâmica operacional do funcionamento desta política pública. O pesquisador participou de reuniões, no ano de 2019. Essa participação permitiu que o mesmo, pudesse conviver e sentir as práticas desenvolvidas na atuação da Equipe Multidisciplinar, suas dinâmicas e sua real contribuição para a interação dos membros da Equipe Multidisciplinar com as temáticas de Cidadania e Direitos Humanos a partir dos assuntos de cultura e história Africana, Afrodescendente e Indígena. Estava previsto para 2019 a participação desse pesquisador no evento de formação de professores e funcionários do Colégio Estadual Leônicio Correia, porém, o referido colégio não inscreveu a sua Equipe Multidisciplinar para o evento em tempo hábil, impossibilitando a observação participante do pesquisador no evento de formação específico para Equipes Multidisciplinares.

Foi aplicado também questionários com os alunos do Ensino Médio, com a intenção de perceber como os alunos estão recebendo em sala de aula os assuntos da cultura e história Africana, Afrodescendente e Indígena, na perspectiva de uma formação atrelada ao conceito de Cidadania em construção no Brasil e em diálogo com os Direitos Humanos. Estes questionários elaborados dentro da ferramenta do Google Formulários foram aplicados via internet para os alunos, conforme roteiro do apêndice 3. Segundo Quivy & Campenhoudt (2013. p. 188), “o inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo fato de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem”.

Após a coleta, os dados foram analisados por meio da Análise das Informações. Quivy e Campenhoudt (2013) apontam dois objetivos da Análise das Informações: a verificação empírica e a interpretação dos fatos inesperados, levando o pesquisador a rever e reconsiderar as hipóteses para estar “em condições de sugerir aperfeiçoamentos do seu modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro” (QUIVY, CAMPENHOUDT, 2013, p. 211). Para os autores a Análise de Informações compreende as seguintes operações: a descrição e a preparação dos dados necessários para testar as hipóteses; a análise das relações entre as variáveis e a comparação dos resultados observados com os resultados esperados a partir das hipóteses.

Estabelecidas as escolhas metodológicas, e com o intuito de atingir o objetivo proposto, a pesquisa foi organizada em quatro capítulos, incluindo essa introdução. No segundo capítulo, iniciamos a fundamentação teórica entendendo a Equipe como programa de uma política pública, que tem como objetivo formar principalmente professores no seu local de trabalho, mas também a comunidade em geral – funcionários, pais e alunos – para compreenderem a necessidade social da inclusão dos temas africanos, afro-brasileiros e de nações indígenas como desenvolvimento do reconhecimento cultural brasileiro, bem como de formação da cidadania brasileira e da dignidade das pessoas destes grupos. Pois, como afirma Rezende (2003, p. 73): “Uma política educacional que promovesse a evolução da nação somente teria êxito se atingisse, além dos diversos segmentos sociais, também os professores, os dirigentes escolares, os pais de alunos e, principalmente, os próprios alunos”. Desta maneira, interessa investigar as questões que orientam a gestação desta política pública, a estrutura burocrática legal – prevista em decretos e resoluções –, o conteúdo elaborado pela Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED) para subsidiá-las. Interessa principalmente identificar como este material é trabalhado nas Equipes Multidisciplinares e, portanto, como os participantes, particularmente professores e funcionários percebem e assimilam esta formação no seu cotidiano escolar.

Por último, na abordagem da Equipe Multidisciplinar, pretende-se observar se os envolvidos nesta política pública notam a presença do epistemicídio que cerca as questões da cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas. Entende-se por epistemicídio, segundo Santos, Pinto e Chirinéa (2018), a não formação dos professores, equipe pedagógica e comunidade escolar em geral para conceber conhecimentos e tecnologias africanas e afrodescendentes e indígenas como formadores da cultura social linguística do português falado no Brasil, das lutas pela independência, das revoluções, dos usos e costumes, entre outros. Enfim, da presença real dos saberes e tecnologias das culturas africanas, afrodescendentes e indígenas em nosso saber cotidiano e científico. Contudo, o que se constata na nossa história é a redução do povo negro escravizado apenas como escravos. A questão do epistemicídio é de fundamental importância para se pensar políticas que pretendem formar professores da rede básica de ensino para os temas da cultura africana, afro-brasileira e de povos indígenas.

Adentrando no objeto de nossa pesquisa, ou seja, a compreensão da cidadania e dos direitos humanos pelos componentes da Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Leônicio Correia, o próximo capítulo trata do assunto cidadania, apresentando brevemente

a sua construção histórica a nível mundial e a maneira peculiar da construção da cidadania no Brasil. Para isto, pensa-se que o objeto de estudo nos força a tratar antes e depois do resultado de campo o papel da cidadania no ambiente escolar do Colégio Estadual Leônico Correia, particularmente entre os participantes da referida Equipe Multidisciplinar, para num segundo momento refletir sobre como e por que as Diretrizes de Educação em Direitos Humanos tem ou não sua efetividade como política pública no Colégio Estadual Leônico Correia. Para tal reflexão consideramos importante conhecermos a construção histórica dos direitos humanos no mundo e no Brasil.

Para balizar esta reflexão e ajudar na descrição, argumentação e análise gerada pela coleta de dados e percepções advindas da pesquisa de campo, utilizamos principalmente alguns referenciais teóricos, dos quase destacamos o livro “Cidadania no Brasil: o longo caminho” de José Murilo de Carvalho (2015); os livros “Se Deus fosse um Ativista dos Direitos Humanos” (2014) e “Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento” (2013) de Boaventura de Sousa Santos; “Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos” (2012), organizado por André Botelho e Lilia Moritz Schwarcz; “Políticas Públicas em debate” (2013), organizado por Vitor Marchetti.

O capítulo quarto traz os dados coletados no campo que ajudam a entender a política na prática escolar. Nesse sentido, apresenta, num primeiro momento, a análise das entrevistas semiestruturadas dos técnicos da SEED que permite entender como se deu no estado do Paraná, a implementação da legislação sobre a inclusão e o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Num segundo momento, são apresentadas as entrevistas realizadas com professores que participam (ou participaram) da Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Leônico Correa da cidade de Curitiba, Paraná. O capítulo traz os dados do questionário aplicado aos alunos do ensino médio do referido colégio e da observação participante.

Por fim, aponta uma certa situação, contendo particularidades próprias envolvendo os atores sociais de uma única Equipe Multidisciplinar de uma certa escola. Portanto, a análise apresentada reflete essa realidade específica, mas pode impulsionar novas investigações na rede estadual paranaense para se avaliar a efetividade da Equipe Multidisciplinar como política pública, assim como os seus pontos positivos, que devem ser fortalecidos, e os pontos frágeis, a serem superados.

A última parte apresenta as considerações finais, na qual retoma-se o objeto de estudo a partir da análise dos dados obtidos por meio das ferramentas de pesquisa aqui

utilizadas (entrevistas, questionários e observação participante) para perceber a contribuição do trabalho da Equipe Multidisciplinar na compreensão da cidadania e direitos humanos de seus atores.

2. EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS FEDERAIS N.º 10.639/03 E N.º 11.645/08 NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

O Estado do Paraná para melhor efetivação da implementação das Leis Federais n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 elaborou uma estratégia educacional especial que culminou na criação de uma instância colegiada denominada de Equipe Multidisciplinar a ser integrada em todos os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Essa estratégia pode ser considerada como uma ação afirmativa necessitando ser avaliada no âmbito da política pública educacional, considerando os aspectos positivos e negativos da inserção obrigatória das Equipes Multidisciplinares nos estabelecimentos de ensino. O termo “ação afirmativa”, segundo Oliven (2007, p. 30) é considerado como “[...] ‘conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado.’” E mais ainda, podem ser consideradas “como políticas compensatórias [...] que cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e pluralidade social”. (PIOVESAN, 2005, p. 49).

Nesse contexto, neste capítulo será abordado uma breve apresentação de Políticas Públicas e o ciclo que as envolvem; a Equipe Multidisciplinar enquanto política pública, dando ênfase as Leis Federais n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08; os marcos legais e históricos que levaram a culminância das Equipes Multidisciplinares no Paraná e o acolhimento das temáticas de História e Cultura Africana, Afrodescendentes e Povos Indígenas. Será discutido como a Equipe Multidisciplinar pode evitar ou amenizar os efeitos do Epistemicídio – “entendido como a desqualificação do conhecimento produzido pelos grupos subalternizados e, mais que isso, a anulação de membros destes grupos como humano/a” (SOUZA E BOAKARI, 2018, p. 85) – na sociedade brasileira e em especial na educação paranaense.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: ASPECTOS GERAIS

Cabe ao governo (federal, estadual ou municipal) elaborar políticas públicas em diversas áreas conforme a competência do poder público, que podem ser limitadas no tempo, referindo-se a um período específico da vida política do país. Nem sempre as políticas são o resultado da participação da sociedade, nem suas elaborações refletem a vontade da sociedade. Contudo, algumas políticas públicas, normalmente aquelas que

pretendem garantir os direitos de todos os cidadãos estabelecidos na Constituição, são o resultado de pressão da sociedade ou de movimentos sociais atuantes na sociedade ou da atuação de instituições sociais (igrejas, partidos políticos, ministério público e outras) que pautam e contribuem na elaboração de políticas públicas que transcendem aos governos latentes, mas subsumido em problemas e se projetam para além de períodos específicos.

Souza (2006) em seu artigo “Políticas Públicas: uma revisão da literatura” faz um breve histórico sobre o surgimento da área de políticas públicas e comenta sobre a diversidade de conceitos que a envolvem, apresentando conceitos elaborados por Mead, Lynn, Peters, Dye e salienta que a de Laswell é a mais conhecida e nos mostra que “[...] decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê? Por quê? E que diferença faz?” (SOUZA, 2006, p.24).

Políticas públicas podem ser consideradas como “o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos” (RUA, 2009, p. 19). As políticas públicas são construídas como mecanismo para resolver os conflitos relacionados aos bens públicos e a melhoria das condições sociais da população, contudo dependem de decisão política.

Para Castro e Oliveira (2014, p. 22), “as políticas públicas e os processos de desenvolvimento têm aspectos bastante dinâmicos, uma vez que, em sua trajetória histórica, cada sociedade reconhece problemas e propõe soluções de acordo com suas capacidades”. A constituição de um país revela o projeto de desenvolvimento pretendido, o qual se efetiva por meio de políticas públicas, que procura assegurar o bem comum. A Constituição Federal promulgada em 1988 apresenta no seu art. 3º os seguintes objetivos fundamentais:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

Para atender ao disposto na Constituição Federal de 1988 nesse artigo e em outros correlatos, as políticas públicas brasileiras precisam estar relacionadas às várias demandas, envolvendo a área social (educação, habitação, saúde, previdência), a infraestrutura (transportes, energia elétrica, saneamento, mobilidade urbana.), a área econômica (política monetária, agrícola, industrial) e áreas setoriais (meio ambiente, cultura, direitos humanos, mulheres, negros, jovens, controle da corrupção). Muitas de nossas políticas públicas podem ser caracterizadas como universalistas, isto é, são construídas para atender

igualmente a todos os cidadãos, sem restrições ou especificidades. O Brasil nas últimas três décadas, após a redemocratização, vem vivenciando a construção e elaboração de políticas públicas, em áreas imprescindíveis para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, especialmente na área de atenção básica, como a educação e saúde. Os processos para a implementação das referidas políticas ocorrem nas três esferas governamentais de poder: federal, estadual e municipal, devido à responsabilidade compartilhada respeitando-se as devidas competências de cada ente federativo (CASTRO; OLIVEIRA, 2014, p.30).

As políticas públicas são consideradas políticas estratégicas e de longo prazo, implicando compromissos com o bem-estar da população, sendo compactuadas com a sociedade, que, por sua vez, deve se engajar nessas políticas para garantir que os direitos sejam para todos. Para Leroy *et al.* (2004, p. 160), a principal e fundamental finalidade das políticas públicas “seria possibilitar a existência de uma sociedade em que todos tenham a cidadania reconhecida”. Isso implica bens e serviços essenciais para se manter a dignidade humana.

A construção de uma política pública envolve diálogo entre os atores sociais (organizações populares, sindicatos, associações comunitárias, instituições públicas e privadas) e o poder público com base em uma realidade que se apresenta por meio de dados levantados por instituições governamentais ou privadas, e pelos fatos e situações (problemática) observados no cotidiano da sociedade, constituindo um panorama de situações que precisa ser discutida e enfrentada. Após o levantamento desse panorama, contendo todas as informações necessárias, inicia-se o processo de formulação da política com estrutura determinada pelos atores sociais e governo, em diálogo e consenso, para delimitação de metas que solucionem o problema apresentado.

O processo de construção de uma política pública envolve certas etapas, evidenciadas em Souza (2006, p. 29-30), Ruas (2009, p. 26), Oliveira (2013, p. 32), Wu, Ramesh, Howlett e Fritzen (2014, p. 18), Lima e D'Ascuzi (2014, p. 51), entre outros. De forma geral, as etapas apresentadas por esses autores são: formação de agenda; formação de alternativas, tomada de decisão, implementação e avaliação. Concomitantemente à etapa da avaliação, inclui-se o monitoramento, sendo este imprescindível para o aprimoramento das políticas, apontando os ajustes que devem ser realizados para se atingirem os objetivos propostos e os resultados esperados. O monitoramento é essencial para constituir os subsídios fundamentais que irão orientar as tomadas de decisões dos

gestores para retroalimentar as metas que não foram alcançadas. Vale ressaltar que o gestor do poder público é responsável pela sua implementação, o que pode levar algum tempo para ser realizada e, por vezes, apenas de forma parcial, por diversos motivos.

Portanto, é imprescindível que se faça o exercício da democracia participativa, na qual a sociedade possa frequentar e participar dos fóruns que ocorrem nas comunidades em diversas localidades e regiões para refletirem sobre essas questões e, assim, legitimar o processo de construção da política. É preciso compreender que a efetivação e o sucesso de uma política pública se encontram vinculados à sustentabilidade política, que só se realiza com a democratização da sociedade e do Estado, sendo que a democratização de um é condição para a democratização do outro (LEROY *et al.*, 2004 p. 16).

2.2 SÍNTESE DOS ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS EM TORNO DA LEI 10.639/03 E LEI 11.645/08

O Brasil é reconhecido como uma sociedade plural abrigando pessoas e descendentes de várias etnias, sendo que os afrodescendentes representam mais de 50% da população brasileira. Conforme podemos observar no censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, nosso país conta com um total de 190.755.799 milhões de habitantes. Desses, 91.051.646 milhões de brasileiros se autoclassificam como brancos (48%); 14.517.961 milhões, como pretos (7,5%); 82.227.333 milhões, como pardos (43%); e 817.963, como indígenas (0,45%) (IBGE, 2011). Isso significa que 50,5% da população brasileira apresenta ancestralidade negra e/ou africana, que se manifesta na cultura, na corporeidade, na religiosidade e na construção da sua identidade. Já na pesquisa realizada pelo IBGE em 2014, esse índice aumenta para 53,6% quando as pessoas se autodeclararam como preta ou parda. O Movimento Negro e intelectuais que estudam o tema étnico-racial brasileiro ao analisarem a situação da população negra no Brasil, consideram as categorias “preto” e “pardo” como expressão do conjunto da população negra no Brasil.

Desta forma, esses grupos estão sistematizados nas categorias de classificação adotadas pelo IBGE, considerando-as como parte de um mesmo processo histórico e social já que essas encontram-se interiorizadas pela população. Segundo Gomes (2011) assim como qualquer percepção identitária, a identidade negra é uma construção pessoal e social que consiste na elaboração individual e social de maneira diversificada, sendo que no Brasil

essa construção consiste num processo complexo, pois “se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social.” (GOMES, 2011, p. 110).

A legislação brasileira apresenta leis e outros instrumentos jurídicos como decretos, resoluções, programas, planos, diretrizes e instruções que foram elaborados para assegurar o respeito e a efetividade aos direitos fundamentais buscando garantir e promover a dignidade para todos, especialmente para a população mais vulnerável, a superação das desigualdades sociais e da discriminação em vários âmbitos, como por exemplo, a discriminação racial, de gênero, por orientação sexual e religiosa. Infelizmente todo esse aparato jurídico não garante o cumprimento das políticas públicas estabelecidas por alguns indivíduos presentes na sociedade.

Percebemos que apesar de toda a legislação existente na atualidade que tratam das relações étnico-raciais, da discriminação e do preconceito, assistimos nos noticiários situações que demonstram transgressões a essa legislação. Notícias mostrando as várias formas de violência sofrida pela população negra, pelas pessoas que pertencem a comunidade LGBT+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e todas as diversidades) e a indígena, sendo que a população negra apresenta maior índice de violência quando considerado a categoria cor. Essa violência ocorre tanto com pessoas negras desconhecidas como com aquelas ditas celebridades, ou seja, jogadores de futebol, artistas e jornalistas, por exemplo. Pesquisas recentes publicadas no Atlas da Violência 2020¹ registram dados sobre homicídios no Brasil apresentando os resultados dos indicadores da média nacional, demonstrando que no período entre 2008-2018, houve aumento na taxa de homicídios de pessoas negras (pretos e pardos) em relação às não negras (brancos, amarelos e indígenas), enquanto a taxa das pessoas não negras diminuiu 12%, a taxa das pessoas negras aumentou em 11,5%, majoritariamente jovens do sexo masculino, solteiros e com baixa escolaridade. Segundo Samira Bueno em entrevista ao jornal “Agência Brasil”, esses dados deixam transparecer o racismo estrutural que ainda perdura no país². Cabe citar que no âmbito educacional, pesquisas nos revelam que a população negra e pobre ainda apresenta maior defasagem escolar, seja exclusão por abandono ou pela retenção na educação básica, demonstrando também a falta de avançamento acima do nível do

¹ C. f. Atlas da Violência 2020 <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>

² C. f. Entrevista publicada em 27/08/2020 -<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-08/atlas-da-violencia-assassinatos-de-negros-crescem-115-em-10-anos>

Ensino Fundamental (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p. 951-952; JACCOUD, 2008, p. 151).

As pesquisas supra mencionadas demonstram que o Brasil tem, ainda, um longo percurso para reduzir e até erradicar manifestações discriminatórias, raciais e preconceituosas, especialmente em relação a população negra³.

Na trajetória do enfrentamento às desigualdades raciais, em relação a população negra, a atuação do Movimento Negro, ou seja, àquele movimento político de mobilização racial negra, foi determinante para romper a hipocrisia e a ignorância da sociedade brasileira em relação ao racismo estrutural e institucional existente e, também para empoderar os afrodescendentes. Nesse aspecto, Gomes (2017) considera o Movimento Negro um elemento educador, ou seja, “como produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas públicas de Estado nas primeiras décadas do século XXI”. (GOMES, 2019, p. 14).

Vejamos brevemente o que a história nos apresenta em relação ao exposto acima. No tempo da escravidão a luta da população negra contra esse regime ocorreu por meio da fuga das senzalas, da formação de quilombos e da organização de revoltas, como a Rebelião de Malês, na Bahia em 1835 e a Revolta de Manoel Congo, ocorrida no Rio de Janeiro em 1838. Essas ações constituem a participação dos escravos na luta abolicionista. Após a abolição da escravatura, os negros estavam libertos, mas foram abandonados pelo Estado.

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. (...) Essas facetas da situação (...) imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel”. (FERNANDES, 1978, p. 98).

³ É importante ressaltar que o debate sobre a questão racial no Brasil teve um importante ponto de inflexão com Gilberto Freyre, notadamente a partir de Casa Grande & Senzala (1933), que destaca a miscigenação na formação da sociedade brasileira. No entanto, sua obra acaba propagando a ideia de democracia racial no Brasil e adiando o debate em torno das desigualdades historicamente construídas.

Assim, os negros foram marginalizados passando a enfrentar grandes problemas relativos à sua inserção no mercado de trabalho, a inacessibilidade à educação formal e ao não reconhecimento como cidadão em uma sociedade hierarquizada e preconceituosa. E tiveram que conquistar espaços em uma sociedade que os considerava seres inferiores, sem função social, resultando na marginalização e ao não-lugar do trabalho negro, consolidando assim o racismo brasileiro que teve início com a escravatura (THEODORO, 2008, p. 24). A consequência dessa marginalização conduziu a população negra à pobreza e a miséria.

A luta pela conquista de direitos perpassa o Império e chega ao século XX representada pela imprensa negra que contribuiu para a politização da população negra, pelas organizações políticas, agremiações e associações como a Frente Negra Brasileira criada em 1931, que culminou num movimento de massas, chegando a criar uma escola a qual foi fechada na ditadura Vargas. A Frente Negra deu início ao debate sobre o sistema educacional e inserção da população negra nesse sistema. Considerava imprescindível a organização e realização de cursos de formação política para a população negra, com a finalidade de transformação do comportamento dessa população. A Frente Negra por meio de seu jornal “A voz da Raça”, em 1934, dá origem ao termo “Movimento Negro”. Grande importância teve também, o Teatro Experimental do Negro (TEN) que tinha como objetivo a luta pela valorização da herança cultural e identidade afro-brasileira, chegando a organizar a Convenção Nacional do Negro (1945-1946) e o primeiro Congresso do Negro Brasileiro em 1950. Nessa convenção foi proposta a elaboração de políticas públicas afirmativas e que a discriminação racial fosse considerasse como crime. (PEREIRA, 2010; PASSOS, 2012).

Nos anos 30, ocorre gradativa diminuição do discurso racista, sendo substituído pelo discurso positivo da mestiçagem, com a intencionalidade de estabelecer no campo político a igualdade dos cidadãos. Entretanto, a desigualdade social fundamentada na questão racial permanece, não sendo considerada pelo Estado na formulação de políticas públicas específicas e setoriais, especialmente no governo militar, quando a democracia racial passou a ser um dogma, forjando uma suposta igualdade racial. Assim, a denominada democracia racial fortaleceu o ideal do branqueamento, pois muitos negros passam a não se reconhecerem como tal, mas sim, como morenos e mulatos, e sociedade, os identificava com várias denominações, como “café com leite” e várias graduações do moreno (moreno claro, médio) entre outras.

Desta forma, aparenta-se harmoniosa convivência racial entre todos na sociedade brasileira. Vale esclarecer que o termo democracia racial surgiu em 1940, sendo absorvido no cenário nacional a partir de 1950 e permanecendo até os meados dos anos 80. Contudo, a ideologia democracia racial, no campo das Ciências Sociais possibilitou o debate acerca da cultura e da valorização da heterogeneidade do povo brasileiro. (JACCOUD, 2008, p.53).

Durante o período da ditadura os movimentos sociais, de qualquer natureza, foram perseguidos, o movimento negro também o foi, pois diferentemente da posição do governo militar que afirmava não haver discriminação racial no Brasil, manteve sua posição como agente de luta contra o preconceito, a discriminação racial e a garantia de direitos e igualdade para os negros, sendo considerado, também, uma luta a favor da democracia e da liberdade (PEREIRA, 2008; PIRES, 2015 e 2018). O Movimento Negro nesse período passa a utilizar a ideia de raça, pois

O combate à discriminação racial e a denúncia do mito da democracia racial, ao mesmo tempo em que se busca a afirmação de uma identidade racial negra positivada [...] são características fundamentais do movimento negro contemporâneo que se constitui no Brasil na década de 1970. Naquele momento, a opção pela utilização da ideia de raça como um instrumento para construção de uma identidade negra positiva, e com o objetivo de combater as desigualdades estruturais que atingiam a população negra no Brasil, foi uma saída encontrada pelo movimento social negro que se constituía em meio às propagandas oficiais da “democracia racial” brasileira, levadas a cabo pelos sucessivos governos durante o regime militar instaurado em 1964. (PEREIRA, 2010, p. 61).

Entretanto, o Movimento Negro foi praticamente desmobilizado durante a ditadura, mas o termo raça foi utilizado como elemento de organização e de mobilização para integrar reivindicações políticas, sendo ainda hoje mantido nessa perspectiva pelo Movimento Negro Unificado. Juntamente, com o ressurgimento dos movimentos populares, sindicais e estudantis, no final dos anos 70, o Movimento Negro se reorganiza (1978) surgindo o Movimento Negro Unificado, com a finalidade de unificar grupos e organizações antirracistas.

No processo de redemocratização do país, entre 1980 e 2000, o Movimento Negro passa por várias fases diferentes. Destacamos o trabalho desenvolvido no campo educacional, entre outros, citamos: a elaboração de cartilhas que objetivavam apresentar fatos desconhecidos da história brasileira envolvendo negros e/ou relatos históricos como por exemplo “Esta história eu não conhecia” (1980); a proposição da revisão de conteúdos discriminatórios e preconceituosos nos livros didáticos; a reivindicação da inclusão do ensino de história da África nos currículos escolares e maior divulgação e publicação da

literatura negra (PEREIRA, 2010; JACCOUD, 2008; DOMINGUES, 2007). Como afirma, Domingues (2007, p. 122) “é por intermédio das múltiplas modalidades de protesto e de mobilização que o movimento negro vem dialogando, não apenas com o Estado, mas principalmente com a sociedade brasileira”.

Cabe ressaltar que desde a abolição da escravatura, no século XIX, até primeira década do sec. XXI, o movimento negro reconhece o papel relevante da educação, fazendo dessa um de seus principais propósitos, considerando a educação, como possibilidade de emancipação, imprescindível “nos processos de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, pois contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros”. (GOMES, 2011, p. 112). Contudo, identifica que as instituições de ensino, da educação básica à superior, são produtoras e reproduutoras das desigualdades raciais, às vezes de maneira explícita e, às vezes, de forma velada, levando ao insucesso escolar dos alunos afrodescendentes, assim como a sua evasão.

Para conseguir que suas reivindicações fossem efetivamente atendidas pelo governo, o movimento negro passa a incluir no seu discurso as ações afirmativas, como prerrogativa na elaboração de políticas públicas inclusivas. E assim, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1995 e 1996) o governo inclui o tema transversal Pluralidade Cultural, o qual, entretanto, não contribuiu para a superação do racismo e das desigualdades raciais fortemente presentes na “subjetividade e no imaginário social e pedagógico.” (GOMES, 2011, p. 114). Segundo, Gomes (2011, p. 112) o Movimento Negro atuou fortemente tanto na Constituinte (1987-1988) quanto na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei n.º 9.394/1996) porém as suas propostas foram agregadas parcialmente e de forma genérica como podemos constatar no art. 26 que trata dos currículos da educação básica, no parágrafo 4.º, referindo-se ao ensino da História do Brasil, estabelecendo que esse deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, e especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Isso não garantia o resgate da contribuição do negro nas diversas áreas e nem sua valorização na formação do povo brasileiro.

Assim, a luta continua e o Movimento Negro precisa de novos elementos que pudesse convencer o Estado a incluir explicitamente as questões étnico-raciais. No início do século XXI, essa organização social fundamentada nas recomendações da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e

Intolerância Correlata, realizada em 2001, na cidade de Durban, fortalece seu discurso junto ao Estado, principalmente, no sistema educacional, quando passa a exigir políticas que possibilitem a construção da equidade para se garantir a igualdade.

E nesse diálogo, em 2003, foi publicada a Lei Federal n.º 10.693 que altera a LBDEN pelo acréscimo dos artigos 26-A e 79-B.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

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

Essa lei representa um marco legal das políticas antirracistas sendo considerada uma conquista do Movimento Negro, pois determina que os conteúdos “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” além de incluir o estudo da História da África e dos Africanos. Também assume a relevância determinante dos estudos mencionados na lei supracitada quando menciona o resgate “a contribuição do negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil” e determina a inclusão no calendário escolar do Dia da Consciência Negra. Contudo, observa-se nessa lei a ausência dessa obrigatoriedade no ensino superior, situação que foi corrigida, pelo Conselho Nacional de Educação, em 2004, por meio da Resolução CNP/CP n.º 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes são fruto de uma construção coletiva, envolvendo o Movimento Negro e o Conselho Nacional de Educação – CNE, constituindo-se em “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, 2004, p. 31).

As Diretrizes foram elaboradas como instrumento para a implementação da Lei n.º 10.639/03, porém, considerando a sociedade brasileira multicultural e pluriétnica ampliam sua área de atuação incluindo em seu texto as relações étnico-raciais, citando as raízes indígenas, europeias e asiáticas no art. 2.º, § 2.º. Nesse contexto, o art. 3.º desse

documento estabelece o desenvolvimento dos conteúdos, competências, atitudes e valores que contribuirão para a prática docente, as quais deverão estar em conformidade com as indicações, recomendações e diretrizes explicadas no Parecer CNE/CP 003/2004. Para a elaboração desse Parecer realizou-se consultas a vários setores da sociedade além do Movimento Negro, inclusive à professores e pais de estudantes. A leitura e estudo desse Parecer pelos profissionais da educação se faz necessária para se compreender o embasamento teórico que conduz a sua construção, sendo que

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

Nesse contexto, as Diretrizes confirmam a necessidade e exigência de um trabalho conjunto, articulado e integrado com a sociedade e nas instituições de ensino da educação básica é crucial que ocorra cooperação e envolvimento do gestor, dos pedagogos, dos funcionários, além dos docentes que irão desenvolver em sala de aula a educação para as relações étnico-raciais - ERER. Para subsidiar o trabalho pedagógico, fortalecer e institucionalizar as Diretrizes foi construído o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com a primeira edição pulicado pelo Ministério da Educação em 2009, e a segunda edição, em 2013. Também a Lei n.^º 12.288/2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial, Lei Federal n.^º 12.288/2010, dedica o capítulo II, seção II à educação formal, fundamentada nos dispositivos educacionais legais que tratam das questões étnico-raciais.

A luta dos negros no Brasil resultou em políticas públicas afirmativas e no âmbito educacional a Lei 10.639/03 é um valioso instrumento no desenraizamento do racismo estrutural e no combate ao epistemicídio. Recordamos que esta lei alterou os artigos 26-A e 79 da LDBEN, porém, cinco anos depois, em 2008, foi dada nova redação ao artigo 26-A artigo por meio da Lei n.^º 11.645 de 2008.

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

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

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

Nota-se que foram inclusos os povos indígenas nessa nova alteração da LDBEN - Lei n.º 9.394/1996, assim a Lei n.º 11.645/08 faz parte das políticas de ações afirmativas envolvendo as questões étnico-raciais, mas agora integrando a população indígena brasileira, resgatando e valorizando ambas as culturas na construção da história brasileira. Essa inserção dentro do sistema educacional, objetiva erradicar a discriminação étnico-racial nas instituições de ensino e na sociedade.

Para as ações docentes em relação ao ensino da História e Cultura Indígena considera-se o que está exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, portanto as orientações e normas estabelecidas no Parecer n.º 03/2004 do Conselho Nacional de Educação, anterior a publicação da Lei 11.645/08, também são referências para as demais matrizes étnicas, incluindo as indígenas, sendo que as Diretrizes no art. 3.º, § 4.º determinam que

Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (BRASIL, 2004, p. 32).

O excerto acima trata especificadamente das relações étnico-raciais referentes aos conhecimentos dessas duas matrizes culturais, reforçando o que está exposto no Parecer n.º 03/2004, tanto na parte introdutória, como nas suas determinações e princípios, priorizando a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira e as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Para que a população indígena deixasse de ser invisível e obtivesse a inserção do estudo de sua história e cultura no sistema educacional, foram necessários lutas e enfrentamentos para desmitificar o estereótipo do indígena enraizado na sociedade e no

cenário brasileiro desde os tempos da colonização e para garantir a permanência de seus territórios. Assim, como o Movimento Negro, o Movimento Indígena enfrentou muitos desafios para que seus direitos fossem reconhecidos e garantidos em políticas públicas. As organizações indígenas constituem o Movimento Indígena, sendo que o Movimento Indígena Contemporâneo, organizado a partir de 1970, em pleno regime ditatorial, fundamenta-se pela formação da consciência para luta social, valorizando o protagonismo indígena no Brasil relacionado a sua participação mais ativa na dimensão política (BICALHO, 2010, p. 18). Porém “(...) distingue-se pela especificidade da diversidade de suas organizações, não se caracterizando pela vinculação direta com partidos e/ou organizações sindicais; além de não se definir pelo funcionamento unificado através de uma única organização”. (BICALHO, 2010. p. 83).

É preciso compreender que o Movimento Indígena Contemporâneo engloba a superação da marginalidade a que foram relegados historicamente, proteção e demarcação de seus territórios, resultando em mobilizações constantes. Essas mobilizações passaram a ter o apoio de entidades não governamentais na garantia de seus direitos pelo Estado por meio de legislação, apesar da existência de um setor governamental responsável pelo atendimento das demandas dos indígenas, a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, criada em 1967.

Os povos indígenas possuem uma trajetória de insurgências, lutas e resistências desde a chegada dos europeus ao Brasil, que realizaram um tipo de colonização caracterizada pelo genocídio e pelo epistemicídio utilizando-se de violência epistêmica, a qual configura-se como

uma relação de poder e dominação perpetrada no campo do conhecimento, permitindo que determinada visão de mundo se imponha sobre outras, impossibilitando sistemas de conhecimento e produção de saberes alternativos e alterando as visões dos povos colonizados. (GNECCO, 2009, *apud* SILVA; BALTAR; LOURENÇO, 2018, p.71).

Essa violência epistêmica é representada no período colonial pelo impedimento de falar sua língua nativa em público, pela catequização realizada pela Igreja, pela conversão a fé cristã obrigando-os a adoção de nomes cristãos, entre outras situações vivenciadas pela população indígena que caracterizam sua tutela pela Igreja e posteriormente pelo Estado, por meio de legislações que pretendiam se diziam protetoras, principalmente em relação ao território ocupado por essa população. Os indígenas assim como os negros, também foram escravizados, mas por um período mais curto que esses. Sofreram

perseguições, foram marginalizados resultando em extinção de várias etnias indígenas, miscigenação e em despovoamento.

Estimativas apresentadas pelo IBGE indicam a presença de 2.431.000 indígenas vivendo no território brasileiro no século XVI (IBGE, 2007, p. 222), corroborando o processo de despovoamento. O último censo realizado em 2010, levantou dados sobre as etnias a que pertenciam às pessoas que se consideravam ou se autodeclaravam como indígenas, deixando de contabilizar os índios isolados que restringem o contato ou não mantém nenhum contato com a sociedade. Em 2010, o censo revelou que a população indígena correspondia a 0,45 % da população brasileira, pois 817.963 mil sujeitos se autodeclararam indígenas, representando 305 etnias, com 274 línguas faladas, revelando que 17,5% da população indígena não fala a língua portuguesa, e ainda que 63,8% vivem na área rural (BRASIL, 2010). O fato que confirma seu grande relacionamento com a terra, caracterizado pela integração do seu modo de vida ao território, pois as relações ali constituídas fundamentam a reprodução e continuidade material e simbólica dos seus saberes (SILVA *et. al.*, 2020, p. 189).

Essa continuidade material e simbólica só foi mantida por meio das lutas que essa população empreendeu, sendo representada no período colonial por conflitos armados como, por exemplo, a Confederação dos Tamoios (1554-1557) e a Confederação Kariri (1683-1713) e por meio de outras estratégias que foram realizadas a partir do século XX, como a organização de assembleias indígenas intertribais que acontecem desde 1974, em diversas regiões e em terras indígenas, reunindo indígenas de etnias, línguas e costumes diferentes, constituindo-se essas assembleias em “espaços de intercâmbios entre as comunidades e os povos. [...] em busca de seus direitos e interesses, principalmente aquele que diz respeito à terra”. (LUCIANO, 2006, p. 76). Essas assembleias possibilitaram aos indígenas se redescobrirem como sujeitos de seu próprio destino, deixando a tutela exercida pelo Estado, além de proporcionar maior visibilidade no cenário nacional, surgindo lideranças reconhecidas nacionalmente e internacionalmente como Mário Juruna (Xavante), Kretan e Xangri (Kaingang) e Raoni (Txukarramãe). São também relevantes a atuação dos indígenas na Constituinte (1987), sendo essa determinante para a redação do capítulo VIII da Constituição Brasileira (1988), a organização e participação na Marcha e Conferência Indígena (2000) e os Acampamentos Terra Livre, que ocorrem desde 2004, chegando a sua 16ª edição em 2020. Esses exemplos de atuação e organização constituem o Movimento Indígena, que segundo Santos (2019) pode ser considerado como movimentos

socioterritoriais, representado pela luta pela terra e pelo território, como espaço de moradia e convivência com seu grupo étnico. Sendo a “territorialidade, configurada no vínculo com o território, mesmo que por vezes sem a posse física do mesmo, configura-se elemento fundamental da luta dos povos indígenas.” (SANTOS, 2019, p. 334). Notadamente, os indígenas sofrem com essa questão do território, seja para manter seu território ou para retornar ao espaço que lhes foi tirado, sempre sofrendo ameaças, violências e ataques, devido, principalmente a expansão do agronegócio e da mineração. Conforme afirma Silva et.al (2020, p. 200) “ao reivindicar o território, os povos indígenas estão lutando por sua autonomia, pelas suas identidades. A autonomia surge como uma das demandas centrais na luta dos povos indígenas”.

O Movimento Indígena a partir da redemocratização do país assume um protagonismo sociopolítico, inserindo em suas demandas o reconhecimento da identidade supra étnica e o direito à cidadania plena, impulsionados pelo art. 231 da Constituição Federal que afirma “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988). Nesse contexto, a educação tem um papel fundamental para se promover o pensamento descolonial e por isso também, foi e é objeto de preocupação por parte do Movimento Indígena, pois na Constituição de 1988, encontra-se no § 4º do artigo 210, que é assegurada as comunidades indígenas, no ensino fundamental, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A educação escolar indígena deve considerar a indianidade, ou seja, cultura e identidade dos povos indígenas, preservando ambas, como forma de se evitar os efeitos nefastos produzidos pelo tipo de educação imposta na catequização.

A LDBEN, no art. 78, incumbe a União a responsabilidade de organizar escolas indígenas respeitando-se as variadas culturas das comunidades indígenas. A educação escolar indígena está sob a competência do MEC, sendo responsabilidade dos Estados e Municípios à execução dessa educação para garantir os direitos dos povos indígenas, conforme Decreto n.º 26/1991⁴ que dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil e a FUNAI atua no monitoramento das políticas educacionais. Devido a especificidade da educação escolar indígena foram construídas outras legislações durante o século XXI, dentre essas

⁴ C.f. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-26-4-fevereiro-1991-342604/publicacaooriginal-1-pe.html>

destacamos o Decreto 6861/12⁵, que define a sua organização em territórios etnoeducacionais, a Resolução CEB/CNE n. 05/2012⁶ que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (Portaria GM/MEC n.º 1.062/2012) contemplando ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, para promover o fortalecimento da Educação Escolar Indígena.

Ressaltamos a Lei n° 11.645/08 enfatizando seu papel como política pública educacional que pretende que a sociedade (re)conheça o papel relevante do indígena no processo de formação do povo e a contribuição dos saberes indígenas à cultura brasileira, sua história e sua atuação na historiografia brasileira e especialmente, o respeito a diversidade étnica e a erradicação da discriminação racial. Essa lei representa uma ação afirmativa, possibilitando um outro olhar sobre o indígena, reconhecendo que na trajetória de suas lutas, existem avanços e retrocessos, avanços conquistados e institucionalizados pela legislação; e retrocessos relativos aos seus direitos constitucionais, principalmente em relação as suas terras tradicionais. Então mais que simples acréscimo de novos conteúdos ao art. 26-A da LBDEN, a Lei n.º 11.645/08 “exige que se repensem relações étnico-raciais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas”. (BRASIL, 2003, p. 17).

Ressaltamos que os dispositivos legais aqui mencionados são dirigidos a todos os sistemas de ensino públicos (federal, municipal e estadual) e da rede privada e encontram-se vinculados prioritariamente “à garantia do direito à educação de maneira a requalificar esse direito incluindo o direito à diferença”. (GOMES, 2011, p.115).

2.3 A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR COMO POLÍTICA PÚBLICA

No portal educacional da SEED as Equipes Multidisciplinares são apresentadas como

instâncias do trabalho escolar oficialmente legitimadas pelo Artigo 26A da LDB, Lei n.º 9394/96, pela Deliberação n.º 04/06 CEE/PR, pela Instrução nº. 017/06 Sued/Seed, pela Resolução n.º 3399/10 Sued/Seed e a Instrução n.º 010/10 Sued/Seed. São espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei n.º 10.639/03 e da Lei n.º 11.645/08, bem

⁵ C.f. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>

⁶ C.f. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&itemid=30192

como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná. (SEED/Pr. Portal Educacional Dia a Dia Educação).

Conforme o exposto acima a Equipe Multidisciplinar é uma estratégia de ação educativa, podendo ser considerada como política pública criada pelo Governo do Estado do Paraná que foi gestada e implementada pela então Secretaria de Estado da Educação do Paraná, atualmente denominada como Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) com intuito de promover a formação dos docentes nas escolas e colégios da rede pública de ensino no Estado do Paraná com relação à Lei Federal Nº 10.639/03 e alterada pela Lei Federal Nº 11.645/08. Estas leis, como já destacado anteriormente, dispõem sobre o estudo obrigatório do conteúdo de história e cultura Africana e Afro-Brasileira, que com alteração da ulterior Lei Federal passa a incluir também a história e cultura dos povos indígenas brasileiros. A grande questão é levar o professor e a comunidade escolar (funcionários de escola, alunos e pais de alunos) a lerem e debaterem sobre o tema no sentido de subsidiar e conscientizar o professor e a comunidade escolar da importância destes temas para a formação da sociedade brasileira como um todo.

Desta maneira, o ensino da história e cultura Africana e Afro-brasileira no Brasil sempre foi lembrado nas aulas de História com o tema da escravidão negra africana. Isto nos leva a uma primeira reflexão sobre como são abordados estes temas nos livros, aulas e seus reflexos na sociedade brasileira atual, especialmente em como devemos tratar a palavra escravo, reconhecendo que essa palavra sempre esteve vinculada a pessoas em determinadas condições de trabalho, ou seja, o trabalho escravo. Portanto, a existência da palavra escravo encontra-se relacionada ao conceito de trabalho e as condições existentes para o seu desenvolvimento.

Contudo, a maioria dos professores e alguns livros didáticos, ao fazerem referências ao escravo africano, cometem equívocos, quando deixam de esclarecer e ressaltar que as pessoas não são escravas, mas que o escravismo é uma condição social que conduz as pessoas a situação de escravizadas. A escravidão ainda é um fato presente na realidade global.

Destarte, a palavra escravo, além de naturalizar essa condição criada às pessoas por determinadas sociedades em determinados períodos históricos da sociedade, reforça o caráter preconceituoso e depreciativo, que é fruto de uma construção histórica de

determinados períodos vivenciados pela humanidade. No caso brasileiro, o negro africano aparece na condição de escravo submisso e passivo.

Devido à luta de alguns movimentos sociais e de determinados compromissos políticos assumidos por alguns governantes estaduais e principalmente de algumas forças que ascenderam ao governo federal, veio a Lei n.º 10.639/03 e posteriormente a Lei n.º 11.645/08 que propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura Africana e Afro-brasileira e dos Povos Indígenas. Desta maneira, os professores passariam a ressaltar em sala de aula a cultura Africana e Afro-brasileira, bem como a história e cultura dos Povos Indígenas como constituintes e formadores da sociedade brasileira, na qual os negros escravizados e os povos indígenas são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura africana e afrodescendente com todos os seus amplos desdobramentos nas artes (poesia, teatro, pintura, entre outras), nas muitas palavras da língua portuguesa falada no Brasil, as religiões de matrizes africanas e assim por diante. De maneira análoga e semelhante se aplica aos povos indígenas brasileiros.

Com as leis supracitadas acima, também se instituiu o Dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro, em homenagem ao dia da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares. O Dia da Consciência Negra é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil. Já o Dia do Índio, em 19 de abril, foi adotado pelo Decreto Lei n.º 5.540, de 02 de junho de 1943, sendo que essa data deve ser repensada como dia para se refletir e reconhecer a importância dos povos indígenas para a formação, em amplo sentido, da nossa cultura brasileira. À vista disso, como trabalhar pedagogicamente com essa temática em sala de aula? Ou melhor, como preparar o professor, especialmente os mais antigos e de áreas distantes das ciências humanas e sociais? E a aceitação por parte da comunidade? Como prepará-los? Os livros didáticos já estão todos adaptados? E esta adaptação, traz uma base didática e pedagógica fundamentada histórica e sociologicamente com o conteúdo, tal como as ferramentas que os professores compreendam e saibam utilizar em sala de aula? Como tentativa de conseguir uma solução razoável para todas essas perguntas, o Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação gesta a política pública denominada de Equipe Multidisciplinar.

A Equipe Multidisciplinar se propõe a levar para as escolas e colégios da Rede Pública de Ensino do Paraná uma formação sobre ensino da história e cultura Africana e Afro-brasileira e, também a história e cultura dos Povos Indígenas, após a aprovação das

Leis Federais n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08. Essa formação impulsionou a escola a pensar sobre qual o melhor caminho para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas e indígenas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores exercem importante papel, na qualidade de agente de rua, no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil.

2. 3.1 Marcos legais e históricos das Equipes Multidisciplinares

O processo de implementação de políticas públicas de ações positivas na SEED, passou por várias etapas desde 2004, conforme Coqueiro *et al.* (2013). Dentre essas etapas, destacamos a criação da Coordenação de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2007; a institucionalização, em 2009, do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência, que também passou a ser responsável pelo atendimento educacional das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Paraná; em 2010, a promoção de reuniões técnicas envolvendo professores da rede estadual, técnicos pedagógicos dos NRE e representantes do Fórum Permanente de Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial para criar e regulamentar as Equipes Multidisciplinares. Salientamos que a Resolução n.º 3399/2010 e a Instrução 010/2010- SUED/SEED foram elaboradas considerando a legislação nacional e as normas estabelecidas pela Deliberação n.º 04/2006, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que trata 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. O art. 6.º dessa Deliberação determina que

A Secretaria de Estado da Educação, assim como as Secretarias Municipais providenciarão para que os Núcleos Regionais de Educação ou estruturas similares de base, componham **equipes multidisciplinares** de caráter permanente, que, no âmbito de sua abrangência, darão suporte aos professores para o desempenho do que preceitua a presente Deliberação. (PARANA, 2006, p.2, grifo nosso).

Nota-se que a Deliberação supracitada foi publicada em 2006 e que somente em 2010, as Equipes Multidisciplinares foram implementadas no âmbito da SEED, NRE e instituições de ensino por meio da Resolução n.º 3399/2010 GS/SEED e da Instrução Normativa 010/2010. A Resolução n.º 3399/2010 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná expõe o porquê entende e denomina esta política pública de multidisciplinar, pois exige uma presença mínima de todo quadro escolar, isto é, professores de várias áreas do conhecimento, equipe pedagógica e diretiva, funcionários e, também, comunidade (pais e

alunos) a formar a seguinte estrutura. A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte para melhor atender aos estabelecimentos de ensino organiza-se em 32 Núcleos Regionais de Educação – NRE, os quais estão espalhados por diversas regiões do estado. Assim, cada NRE também precisa formar sua Equipe Multidisciplinar, definida no art. 2.º:

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

A estrutura da equipe multidisciplinar para os NRE definida no artigo acima reflete a preocupação da SEED em compor a equipe com profissionais especializados na temática para atender, orientar e acompanhar as escolas de sua região no trabalho a ser desenvolvido pelas mesmas, envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER ou História e Cultura Afro-brasileira, Africana e/ou Indígena e a implementação da legislação pertinente. As Equipes dos NRE devem elaborar um plano anual pois irão subsidiar “os profissionais da educação em consonância com as políticas públicas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação” (PARANÁ, 2010a, p. 2).

Para os estabelecimentos de ensino a Resolução nº 3399/2010 – GS/SEED, em seus artigos do 3.º ao 4.º determina como se dará a composição da equipe multidisciplinar conforme o porte da escola, envolvendo representantes de todos os segmentos da escola, para que toda a comunidade escolar possa estar envolvida nas atividades formativas específicas que receberão para desenvolver o trabalho pedagógico na escola, sendo que em relação aos professores, o art. 9.º menciona que a equipe deverá ser composta preferencialmente com maior número de professores/as da área de humanas. O art. 5.º explicita sobre a certificação que os integrantes das Equipes Multidisciplinares terão direito. Os artigos 6.º e 7.º tratam dos critérios a serem considerados nos candidatos que irão compor a equipe multidisciplinar; o art. 8.º define o tempo de atuação de cada equipe na escola. Os artigos 10º e 11º vão definir, especificamente, como será composta a Equipe Multidisciplinar, nos estabelecimentos de ensino de Comunidades Quilombolas e nos estabelecimentos de ensino em Terras Indígenas, respectivamente.

Após a publicação da Resolução nº 3399/2010 – GS/SEED foi enviado aos estabelecimentos de ensino a Instrução Normativa 010/2010⁷, para orientar às novas demandas de organização pedagógica dos estabelecimentos de ensino e estruturação formal, funcionamento, apoio e supervisão das Equipes Multidisciplinares. Essa Instrução apresenta as competências relacionadas a SEED, aos NRE e aos estabelecimentos de ensino, além da organização do trabalho das equipes multidisciplinares das escolas. Dentre as competências da SEED mencionadas nessa Instrução, destacamos as seguintes:

- 3. Subsidiar os NREs e estabelecimentos de ensino com material didático-pedagógico e acervo bibliográfico sobre Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena em todas as áreas de conhecimento, incentivando a autoria dos/as professores/as da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.
- 4. Oferecer de forma permanente, curso de formação continuada aos profissionais da Rede Estadual de Educação do Paraná sobre ERER e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena em consonância com as orientações do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná – FPEDER-PR. (PARANÁ, 2010b, p.1).

Os processos de formação continuada são imprescindíveis tanto para os profissionais que integram a Equipe Multidisciplinar nos NRE como para aqueles da escola, pois é necessário articular e integrar os conteúdos relacionadas à ERER e ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no currículo, assim como subsidiar teoricamente e dar suporte pedagógico para que os integrantes das Equipes Multidisciplinares possam realizar a mediação pedagógica necessária frente às situações de preconceito racial, discriminação e racismo no ambiente escolar (PARANÁ, 2010b, p.2). A formação continuada pode ser organizada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas para os professores da rede pública estadual em consonância com os critérios da SEED assim como as pesquisas relativas à ERER e ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Sobre as competências designadas aos NRE, ressaltamos duas: a competência 4, que refere-se a promoção da “socialização de ações/experiências realizadas pelos estabelecimentos de ensino em encontros, reuniões e eventos de formação continuada” (PARANÁ, 2010b, p.2) que possibilitam a multiplicidade de encaminhamentos pedagógicos frente a diversas situações enfrentadas pelas Equipes Multidisciplinares,

⁷ C.f. Sobre as Equipes Multidisciplinares da Secretaria de Estado da Educação do Paraná <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1380>

contribuindo para o fortalecimento do diálogo necessário a consolidação da política pública na qual estão contempladas; e a competência 7, que se segue:

7. Propiciar visibilidade e reflexão sobre a presença e as condições sociais da população negra e indígena local, por meio do diálogo com organizações do movimento social negro e indígena, de comunidades negras tradicionais e quilombolas e com religiões de matriz africana. (PARANÁ, 2010b, 2).

Essa atribuição exige do NRE um conhecimento maior e melhor com a comunidade local, integrando a situação que se apresenta com a discussão que ocorre no âmbito da escola, no currículo que se adota. É trazer a realidade local para dentro da escola, justificando e reforçando a implementação da legislação pertinente a ERER e ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. É reconhecer a existência, importância e legado das comunidades referendadas no excerto acima. São cidadãos integrantes e formadores do povo brasileiro.

As competências da Equipe Multidisciplinar das escolas encontram-se detalhadas na Instrução Normativa 010/2010 e referem-se à elaboração e aplicação de um plano de ação a ser incorporado no Projeto Político-Pedagógico e outras ações que garantam a efetivação da ERER e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Essa equipe deve elaborar um relatório a ser apresentado ao seu NRE, e este deve enviar um relatório a SEED. Esses relatórios além de registrar as ações efetivas, também propiciam a avaliação necessária para que se melhore a atuação das Equipes Multidisciplinares tanto nos NRE como nas escolas.

Ressaltamos que a partir de 2012, a SEED, por meio do departamento responsável pela Educação das Relações Étnico-Raciais e Escolar Quilombola, elabora orientações às escolas e aos NRE que devem ser seguidas por um biênio, sempre considerando a legislação vigente, a Resolução n.º 3399/2010 e a Instrução Normativa n.º 010/2010. Essas orientações tratam da composição e funcionamento das EM para aquele biênio e, também indicam os procedimentos para o desenvolvimento da formação continuada e da prática pedagógica. Essas orientações bianuais são ajustes necessários ao fortalecimento da Equipes Multidisciplinares sendo elaboradas após a avaliação que a SEED realiza por meio dos relatórios apresentados pelas EM das escolas.

A estrutura de supervisão e apoio que parte da SEED, passa obrigatoriamente pelos Núcleos Regionais de Educação e finalmente chega aos estabelecimentos de ensino. Monta-se uma burocracia obrigatória e fiscalizadora que impõe aos estabelecimentos de

ensino esta política pública, ou seja, se apresenta, o que é lugar comum na educação brasileira, uma política pública do tipo “*Top → Down*”, isto é, de cima para baixo (OLIVEIRA, 2013, p. 20-21). O alto escalão técnico/burocrático de uma secretaria ou ministério enxerga uma demanda, pensa soluções e as impõem estrutura abaixo sendo obrigatório seu cumprimento pelo servidor público de carreira ou não. Nota-se que em nenhum momento houve debate, qualquer forma de consulta à base ou uma discussão com especialistas ou universidades, como também não foi uma reivindicação feita por algum movimento social preocupado com a implementação das leis federais supracitadas ou instituições da sociedade civil organizada⁸. Ou seja, totalmente imposto por quem tem o poder de gestar as políticas públicas. As políticas públicas do tipo “*Top-Down*” costumam pensar a elaboração delas dissociada da implementação, o que traz uma série de consequências que dificultam a compreensão, o apoio e execução da política pública pelo agente implementador da política, em nosso caso equipe pedagógica, professores e funcionários de escola. Assim, já antevemos algo que trabalharemos no próximo tópico, e aqui tratamos como uma dificuldade “*Top-Down*”, isto é, do caráter e estrutura da própria política pública, que descarta uma construção mais ampla, vinda da própria base e sua dificuldade em lidar com os temas das leis, como também sem apoio de qualquer movimento ou associação.

A Equipe Multidisciplinar chegou as escolas como uma imposição para se cumprir o que estava determinado na legislação ou segundo a visão de muitas equipes diretivas, como mais um curso obrigatório para pontuar na carreira. Isto levou a um desgaste já inicial desta política pública, a nosso ver essencial, para uma real e efetiva mudança de paradigma no tratamento das histórias e culturas Africanas, Afrodescendentes e de Povos Indígenas.

2.4 A EQUIPULTIDISCIPLINAR E O ACOLHIMENTO DAS TEMÁTICAS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRODESCENDENTE E DOS POVOS INDÍGENAS

Nossa reflexão sobre o assunto está embasada no diálogo com o artigo “A Lei n.º 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates”, de Santos, Pinto e Chirinéa (2018), que nos leva a pensar o alcance real destas leis e políticas públicas de implementação de efetiva

8 Entendemos como uma sociedade civil organizada, uma estrutura organizativa cujos membros servem o interesse geral através de um processo democrático, atuando como intermediários entre os poderes públicos e os cidadãos, tais como sindicatos, órgãos de classe, associações religiosas, organizações não governamentais, etc.
https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/civil_society_organisation.html?locale=pt

mudança no paradigma da história e cultura afrodescendente e indígena no cotidiano escolar.

O que as autoras apresentam como “epistemicídio” vem justamente no sentido de mostrar como uma política pública de caráter similar à proposta da Equipe Multidisciplinar é relevante para o contexto da realidade da educação brasileira. Elas definem o “epistemicídio” como

a invalidação de práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação europeia configurou uma forma de refutar a legitimidade de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como bárbaras e primitivas, constituindo, desse modo, o que se tem denominado *epistemicídio*. (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p. 954).

Nesse contexto, a maioria dos profissionais da educação formados anteriormente ao sancionamento das legislações que tratam da ERER, não receberam em sua formação inicial e tão pouco em processos de formação continuada, nenhum conteúdo relacionado as questões étnico-raciais, reproduzindo, portanto, em sua prática pedagógica o epistemicídio, reforçando a cultura branca e europeia em detrimento dos saberes e produção de conhecimento elaborada pelas culturas africanas, pelos afrodescendentes e indígenas. Ou seja, no exercício da docência desses profissionais o trato pedagógico da diversidade era incipiente ou ausente (COELHO, 2018).

Quando se fala da Revolução Farroupilha, que é comemorada com festa em várias cidades do interior gaúcho e de Santa Catarina e Paraná, lembra-se muito do italiano Garibaldi, de Anita Garibaldi, de Bento Gonçalves, entre outros. Mas, geralmente, se esquecem dos pelotões de negros lanceiros que ganharam muitas batalhas e sempre se destacaram nas peleias⁹, sem falar que o general farroupilha Neto nomeou vários negros, que se destacaram por bravura, ao oficialato lhes dando as patentes de tenente e capitão, numa época em que o exército imperial do Brasil só admita negros como praças nas funções de soldado e cabo. Os negros levados ao oficialato dominavam a estratégia militar e sabiam ler e escrever. De acordo com Bento citado por Carrion (2005, p. 8) os lanceiros negros eram:

Excelentes combatentes de Cavalaria entregavam-se ao combate com grande denodo, por saberem como verdadeiros filhos da liberdade que esta, para si e para seus irmãos de cor e libertadores, estaria em jogo em cada combate [...]. Manejavam com grande habilidade suas armas prediletas – as lanças. Faziam a guerra à base de recursos locais. [...]. A maioria montava a cavalo quase em pélo.

⁹ C.f.<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/apos-170-anos-papel-do-negro-na-revolucao-farroupilha-ainda-e-minimizado-diz-doutora-em-historia.ghtml>

[...] Eram armados também com adaga ou facão e, em certos casos, algumas armas de fogo [...]. Os seus grosseiros ponchos de lã – bicharás –, serviam-lhes de cama, cobertor e proteção ao frio e à chuva. Quando em combate a cavalo, enrolado no braço esquerdo, o poncho servia-lhes para amortecer ou desviar um lançaço ou um golpe de espada. [...] Eram habilíssimos no uso das boleadeiras como arma de guerra [...] (BENTO, 1976, pp.169- 171 *apud* CARRION, 2005, p. 8.).

Entretanto, esse feito e outros, é pouco lembrado ou citado em nossa história, contudo, destacamos as publicações de Bakos (1985), Carrion (2005), Marques (2011), Maestri (2014) e Vanalli (2015) que resgatam o papel dos negros na história da Guerra dos Farrapos. Assim, como os negros, também, os indígenas lutaram nesse conflito e foram igualmente esquecidos. Neumann (2014) detalha a participação dos indígenas na Guerra dos Farrapos, destacando o esquecimento dessa participação na historiografia brasileira. Estes exemplos do “apagamento” dos negros e indígenas na Revolução Farroupilha e forte lembrança em nossas mentes do europeu Garibaldi reforça a concepção de “epistemicídio” social e cultural dos povos negros e indígenas na formação histórica do Brasil.

Santos, Pinto e Chirinéa (2018) reforçam a falta de políticas públicas para que professores e comunidade escolar, bem como materiais didáticos que chegam as escolas, se tornem meios eficazes de mudança de paradigma com relação ao papel fundamental dos povos negros e indígenas nos conhecimentos, na epistemologia brasileira.

O extermínio de saberes africanos e afro-brasileiros é garantido por meio de arranjos que cerceiam a produção e divulgação de conhecimentos negros por meio de diferentes artimanhas: pela contestação e invalidação de epistemologias e formas de conhecimentos africanos; por meio da escassez de negras e negros nos postos de saber institucionalizados (branqueamento da educação); através da ausência/escassez de conteúdos relacionados às questões negras/africanas nos currículos oficiais e trabalhados de formas coerentes; e, por fim e, como consequência das artimanhas anteriores, pelo não desenvolvimento de tecnologias, soluções e conhecimentos voltados para as demandas da população negra. Esse apagamento dos negros e conteúdos a eles relativos está na base das dificuldades verificadas pela população negra para manter-se cativa aos bancos escolares, uma vez que o sistema escolar tem sido o principal vetor responsável por promover o epistemicídio e o branqueamento das mentes e dos comportamentos. (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p. 955).

Pelo exposto acima podemos justificar a imprescindibilidade das legislações que envolvem a Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER ou História e Cultura Afro-brasileira, Africana e/ou Indígena e da efetivação das Equipes Multidisciplinares nas instituições de ensino da rede pública paranaense. A Equipe Multidisciplinar, mesmo na qualidade de “*top-down*”, nos parece apropriada para se discutir e debater a formação dos professores que já estão na escola sobre o epistemicídio, sobre o paradigma epistemológico a ser quebrado na escola, pela escola e com a escola. Podemos verificar

isso nas produções de professores, pedagogos e gestores da rede estadual que trabalharam com temas envolvendo a diversidade, cidadania e relações étnico-raciais. Essas produções, denominadas cadernos PDE, encontram-se disponibilizadas no portal educacional dia a dia educação¹⁰, sendo necessário entrar em cada ano, abrir as sinopses de cada disciplina e buscar as produções que contém a temática desejada. Contudo, o estilo “*top-down*” e a estrutura exposta pelos documentos legais citados relacionados a ERER parecem impedir o caráter formativo revolucionário que contém em seu germe.

O Governo do Paraná objetivou com a criação da Equipe Multidisciplinar, a formação contínua, permanente e efetiva sobre as relações étnico-raciais para a comunidade escolar, e, especialmente para o corpo docente, de modo que a Equipe Multidisciplinar apresentasse condições para orientar em sua instituição de ensino o corpo docente para a ERER, além de estar preparada para fazer a mediação pedagógica essencial no enfrentamento ao preconceito racial, a discriminação e ao racismo no ambiente escolar, como podemos constatar na formação, na modalidade semipresencial, ofertada pela SEED em 2019 que tinha a perspectiva de

subsidiar e fortalecer as condições teóricas e metodológicas para a execução de um trabalho pedagógico que contribua efetivamente para uma transformação consciente e cidadã da escola e da sociedade em que está inserida, de modo que possibilite a superação da exclusão, bem como a promoção da equidade social e racial e da efetividade da aprendizagem no contexto escolar. (SEED- portal educacional dia a dia educação¹¹).

O material utilizado nas formações é organizado por uma equipe da SEED, contando com algumas contribuições dos professores da rede estadual. Esse material é disponibilizado no portal educacional da SEED¹² para que toda a comunidade possa ter acesso a eles, mesmo sem ter realizado o curso, contribuição, assim, para aumentar o acervo de referenciais específicos a ERER que podem e devem ser abordados em sala de aula.

Esse tipo de organização nos processos formativos, contribui minimamente para a quebra de paradigmas por parte da comunidade escolar, em particular pelas equipes diretrivas e pedagógicas, considerando a presença de profissionais em cuja graduação não se discutia as relações étnico-raciais e somente a partir das Leis n.º 10.639/03 e 10.639/08

10 C.f. <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=616>.

11 C.f. <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1487>

12 C.f <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1648>

as formações continuadas passaram a incluir esse debate no intuito de ressaltar a importância dessa discussão e a inclusão dessa temática na educação básica.

No diálogo com texto sobre a Lei nº 10.639/08 e o Epistemicídio, podemos observar como urge uma política pública para um efetivo revolucionar de paradigma educacional para a formação de uma epistemologia africana, afrodescendente e indígena.

Assim finalizamos esse capítulo, apontando os limites e uma potencialidade em germe de uma política pública em ERER, como a Equipe Multidisciplinar, que por tratar-se de um processo educacional, deve promover o diálogo, fomentar o debate, impulsionar a produção do conhecimento, conduzindo a reflexão para a transformação de atitudes e ações em relação a diversidade étnico-racial.

3. CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Quando abordamos educação, políticas públicas para minorias ou políticas públicas em geral, lidamos com um assunto subjacente de extrema importância para entendermos as configurações da sociedade brasileira atual e de seu passado. Este assunto subjacente que, para nosso trabalho deve ser descortinado, é a questão de como a cidadania foi construída no Brasil e como se relaciona com o entendimento dos Direitos, leis e suas políticas de implantação, como também a sociedade brasileira recepciona e entende os Direitos Humanos, tal qual proposto pela Organização das Nações Unidas – ONU – em seu documento de 1947, do qual o Brasil é um país signatário.

Assim, neste capítulo enfrentaremos este assunto em epítome, sem pretensão alguma de esgotá-lo nem lhe dar um apontamento certeiro para tratá-lo apropriadamente na sociedade brasileira. Trabalharemos sucintamente o assunto da Cidadania, Direitos e Direitos Humanos de maneira a esclarecer ou evidenciar as dificuldades de como a sociedade brasileira recepciona certos assuntos e por que certas políticas públicas são criticadas ou, até mesmo, repudiadas por uma parcela significativa de nossa sociedade, inclusive de educadores – professores e funcionários de escolas – e como seria possível abordá-los na educação.

Ao abordar o assunto “cidadania” nos deparamos com algo profundo e vasto que na história do ocidente de tradição greco-romana judaico-cristã, comprehende da Antiguidade Clássica (Grécia e Roma) até os dias de hoje. Nos registros históricos do ocidente o primeiro intelectual a discutir de maneira teórica e enquanto prática social a “cidadania” foi o filósofo Aristóteles em seu livro “Política”. Depois de uma longa argumentação sobre o que é Estado, as formas de Estado (Monarquia, Tirania, Democracia) observadas por ele e as Constituições destes Estados, nos Livros I e II da obra “Política”, Aristóteles (1999) dedica seu terceiro livro da obra “Política” a questionar e argumentar sobre o que é “cidadania”, quem é o cidadão e como se define ou reconhece um cidadão. Deste modo, Aristóteles cinde o problema em duas partes ou questões complementares, isto é, ele pergunta sobre o que é ser um cidadão (cidadania) e quem pode ser reconhecido como cidadão. Dessarte, resumindo a argumentação de Aristóteles: ser cidadão consiste em um poder público ilimitado e partícipe das maneiras estáveis do poder de decisão coletivo. Já para a questão de quem é reconhecido como cidadão, Aristóteles argumenta com critérios cada vez mais restritos e, depois de muitos argumentos exclui aqueles que

vivem somente do próprio trabalho (profissionais liberais sem posses ou herança), as mulheres, os estrangeiros e os escravos. Após Aristóteles outros pensadores e/ou intelectuais gregos abordaram o assunto “cidadania” em suas obras, mas não se observa grandes diferenças. Note-se que apesar da discussão teórica dos gregos sobre cidadania, ela nunca foi incorporada como questão jurídica e de aplicação do direito.

Já para nossa herança histórica latina, os romanos traçaram o debate sobre cidadania como argumentação jurídica, dentro do código jurídico e com a aplicação do direito romano. Desta forma romana a cidadania não é um debate conceitual ético e político tal como feito por Aristóteles e outros pensadores gregos, mas sim pensar os direitos e deveres do ser humano existente, real, seja homem, mulher, criança, estrangeiro que vive, mora e trabalha em Roma. Ainda estão de fora os escravos, mas escravos libertos poderiam ser encaixados na proteção jurídica com a cidadania romana (DAL RI JR; DAL RI, 2013). Ou seja, a cidadania romana nunca esteve apenas ligada ao *Pater Familis* ou *Gens* ligação com as famílias fundadoras de Roma. De certo, estas eram categorias (classes) particulares com participação política específica e com alguns privilégios na política, mas sem ser considerado mais cidadão que outros moradores de Roma que juridicamente eram abarcados pelo *Status Civitatis* ou simplesmente *Civitas*.

A concepção de *civis* deve ser trabalhada em conjunto com a concepção de *civitas*, devido à origem e à intrínseca ligação existente entre os termos. A *civitas* era, inicialmente, a qualidade própria do cidadão, desenvolvendo, posteriormente, o significado de conjunto de cidadãos. Fruto desse fenômeno, a construção da cidadania como instituto jurídico da Roma Antiga não é delineada apenas como uma ligação entre partes da comunidade, formando-a, mas é vinculada a um espaço geográfico de exercício de tais direitos. Será o território da cidade, o interior do pomerium, a dar concretude e materialidade a esse espaço. Por esse motivo, a concepção de cidadania no universo jurídico romano é intimamente ligada a um direito do cidadão à cidade. (DAL RI Jr; DAL RI, 2013, p. 331-332).

Com o passar do tempo e com a expansão da República e posteriormente com a expansão do Império Romano, a *civis*, cidadania romana, passa por inúmeras modificações e acabará concedida a todos os moradores de Roma que moram, trabalham e vivem conforme o direito romano. Esta flexibilização da cidadania romana aconteceu tanto para ganhá-la quanto para perdê-la.

(...) Com isso, também a atribuição perde seu sentido natural para ganhar significados mais amplos e cada vez mais agenciados por ordem política. Tais direitos de cidadão podiam, assim, ser adquiridos, mas na mesma medida serem perdidos. O grau máximo era a redução a escravidão do homem livre, e em seguida a condenação penal, que correspondia à morte da personalidade jurídica do indivíduo (BOTELHO; SCWARCZ, 2012. p. 9).

Pelo exposto, em breve resumo sob a cidadania em Roma, percebemos que a ligação jurídica social do termo cidadania não é apenas um conceito ético-político como visto na Grécia antiga. Esta ligação jurídica social da cidadania em Roma, permitiu uma constante revisão e alteração do conceito, o que o tornou inclusivo para todos que moravam, trabalhavam e viviam na cidade conforme o direito romano. Exceto os escravos. Deste modo, a cidadania como forma jurídica e social contemplava aqueles que habitavam e trabalhavam na cidade gerando um vínculo de direitos e deveres entre a cidade e o indivíduo para proteção e crescimento mútuo de ambos.

A concepção romana de cidadania acrescentada aos valores cristãos gerou muitas acepções de cidadania durante o longo período da idade média, apresentando também exclusão: os que não eram cristãos estavam excluídos. Estas concepções de cidadania inspiradas na Antiguidade Clássica, particularmente em Roma, seriam questionadas, desafiadas e essencialmente modificadas pelos Novos Tempos ou Modernidade, especialmente pelas obras filosóficas de Jean-Jacques Rousseau e John Locke. A corrente filosófica do Contratualismo na qual Rousseau e Locke se inseriam, defendia que cada ser humano, cada indivíduo do gênero humano, tinha direitos naturais desde que nasceu e pelo simples fato de ter nascido no gênero humano, isto é, os direitos são e estão nos indivíduos e na sociedade, na família ou no código jurídico vigente. Direitos como a vida, a liberdade e a igualdade perante as leis, direito a propriedade, direito ao trabalho livre, estão entre os direitos naturais do indivíduo. Esta gestação de direitos naturais debatida e proposta pelo jusnaturalismo, eclodiu no documento político que foi a Declaração francesa dos Direitos do Homem de 1789. A partir de vulto alcançado por esta Declaração e os desdobramentos da Revolução Francesa temos uma nova concepção de ser humano como indivíduo e uma nova posição para o conceito de cidadania.

Assim, com o avançar da modernidade, tão marcada pelo Capitalismo e pelo Estado-Nação (cujo surgimento e desdobramentos ainda estavam em curso), o conceito e a prática social da cidadania ganharam desenvolvimentos decisivos, e foram incorporados definitivamente ao vocabulário e a experiência política cotidiana. (BOTELHO; SCWARCZ, 2012, p. 10).

Com as lutas trabalhistas que ocorrem pela Europa a partir de meados do século XIX, particularmente na Inglaterra, França e Alemanha, somadas as lutas por direitos civis e políticos do início do século XIX com grandes avanços após a Segunda Guerra mundial, inclusive nos Estados Unidos, com a concepção de Bem Estar Social (Welfare State) é

complementada e passa a ter o Estado como patrocinador e, em certa medida, mantenedor desta política de direitos sociais e políticos que garantiam uma cidadania plena (ou quase) para todos.

A cidadania em sentido mais formal consiste numa compreensão de nacionalidade, de pertencimento a um Estado-Nação, por exemplo, uma pessoa portadora da cidadania brasileira, da cidadania argentina, da cidadania italiana e assim por diante. Já numa perspectiva das ciências humanas e sociais, mais particularmente a sociologia, o termo adquire sentido mais amplo. A cidadania é pensada e concebida como a posse de direitos civis, políticos e sociais. Essa última forma de cidadania que nos interessa torna-se popular no direito e nas ciências sociais pelos estudos do sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall.

A compreensão de uma cidadania mais substantiva, isto é, de uma compreensão da cidadania para além da pertença de um Estado-Nação, ocorre a partir do estudo clássico elaborado por Marshall e intitulado como *Citizenship and Social Class*, (traduzido e publicado no Brasil como “Cidadania, Classe Social e Status”) de 1950, no qual descreve a extensão dos direitos civis, políticos e sociais para toda a população de uma nação. Esses direitos tomaram corpo com o término da Segunda Guerra Mundial, após 1945, com o aumento substancial dos direitos sociais por meio da criação do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), que estabeleceu princípios mais sociais e igualitários. Os movimentos por direitos civis e sociais em vários países europeus e nos Estados Unidos da América, com a massiva participação da população em geral, contribuíram efetivamente para que ocorresse uma ampliação significativa dos direitos políticos, sociais e civis, possibilitando um estado de bem-estar econômico, com aumento do acesso à educação, especialmente a universidade e educação técnico-profissional, a cultura, ao esporte e ao lazer em geral.

Nos países ocidentais, mais particularmente Reino Unido, Estados Unidos e França, a cidadania moderna constituiu-se pelas etapas. que Marshall descreveu, como sendo: 1º) Civil: direitos inerentes à liberdade individual, liberdade de expressão e de pensamento; direito de propriedade e de conclusão de contratos; direito à justiça; que foi instituída no século XVIII; 2º) Política: direito de participação no exercício do poder político, como eleito ou eleitor, no conjunto das instituições de autoridade pública, constituída no século XIX; e 3º) Social: conjunto de direitos relativos ao bem-estar econômico e social, desde a segurança até ao direito de partilhar do nível de vida, segundo os padrões prevalecentes

na sociedade, que são conquistas do século XX, principalmente após a Segunda Guerra Mundial. Esta compreensão de Marshall é popularizada e muito aceita pelo universo acadêmico nos anos de 1950-70, o que ocasionou certa limitação para se compreender o caráter multifacetado e polissêmico que o conceito de cidadania em geral apresenta, e maior dificuldade de entendimento na América Latina e, em nosso caso em particular no Brasil.

(...) Um dos clássicos das Ciências Sociais sobre o tema, T. H. Marshall, numa conferência de 1949, intitulada “Cidadania, classe social e status”, tratou o desenvolvimento da cidadania como uma sequência evolutiva ao mesmo tempo histórica e lógica de direitos civis políticos e sociais. Fundada na experiência inglesa, essa visão da cidadania sugere que foi o exercício dos direitos civis – direitos que são fundamentais à proteção da liberdade e da igualdade – que ensejou a conquista dos direitos políticos – aqueles que garantem a participação no governo – e que o exercício destes, por fim, permitiu os direitos sociais – que remetem à ideia central da justiça social, como por exemplo, direito ao trabalho, à saúde, à educação. Um dos efeitos dessa visão influente foi a naturalização do conceito de cidadão como aquele que concentra plenamente a titularidade dos três direitos (...) (BOTELHO; SCWARCZ, 2012, p. 17-18).

A naturalização advinda da popularização de uma interpretação padrão do texto de Marshall, não deixa ver que o Estado-Nação impõe uma cidadania que disputa e às vezes ofende uma série de reconhecimentos de ordem particular e/ou privada como a identidade religiosa, étnica, regional e, também, a formação familiar (educação familiar). Todas estas formas marcam os indivíduos de forma ímpar e os inculcam de um sentimento daquilo que é nação e para quem esta nação é legítima e, portanto, quem é o cidadão e que tipo de cidadania se espera deste Estado-Nação.

O cidadão surge historicamente como um processo de lutas no interior das políticas nacionais, e de lutas pelos direitos dentro das fronteiras geográficas e políticas do Estado-Nação, daí que a construção da cidadania seja um processo que diz respeito a relação das pessoas e grupos com o Estado e, mais atualmente, com o sentimento de pertença a uma Nação. Tal modelo constrói quase “estruturas de sentimentos”, na feliz expressão de Raymond Willians, em seu belo livro *O campo e a cidade*, que constituem e agregam grupos. (BOTELHO; SCWARCZ, 2012, p.15).

Assim, não podemos descartar o vislumbre de conflitos e complexidades para tomarmos a cidadania diante de uma fórmula contemporânea, moderna ou antiga. A cidadania como conceito vivo, ativo, tem nuances ou especificidades características de país para país, de composição histórico-social particular de cada país, de cada Estado-Nação.

3.1 A CIDADANIA NO BRASIL

Para compreender a maneira peculiar como a cidadania no Brasil foi constituída, é necessário fazer a viagem no tempo pela qual nos guia Carvalho (2015). A Independência em 1822 foi negociada entre as elites (elites brasileiras, portuguesas e inglesas), sendo que houve pouco envolvimento popular e, portanto, poucos conflitos armados. As grandes províncias da época manifestavam mais uma revolta ao jugo português que um desejo de independência. O que ratificou a independência foi a intenção das Cortes Portuguesas retomarem ideais coloniais num Brasil já com bons níveis de autonomia comercial. Quanto ao interior do país, só meses depois souberam que o Brasil se tornou independente de Portugal.

O Brasil independente continuava uma monarquia escravagista. A Constituição, outorgada em 1824, inspirada pelas ideias do liberalismo francês, teve poucos avanços nos direitos políticos e mantinha limites às liberdades civis. Mesmo ainda com ranços absolutistas (o Poder Moderador) era bastante liberal para a época. O direito ao voto era razoavelmente amplo, mesmo que esse direito estivesse vinculado à renda dos votantes (renda mínima de 100 mil réis) e fossem excluídas as mulheres e, obviamente, os escravos. Também é importante lembrar a grande frequência com que aconteciam eleições, pois os mandatos dos juízes de Paz e vereadores eram de dois anos. Quando um senador morria era eleito outro, além da Câmara dos deputados ser dissolvida com frequência. Contudo, isso garantia a condição de cidadão das pessoas? Não, pois a grande maioria da população era analfabeta. Nas grandes áreas rurais, as pessoas eram controladas ou influenciadas pelos grandes proprietários. Por sua vez, nas cidades, os funcionários públicos eram influenciados pelo governo. Além disso, nos grandes centros urbanos, a violência na captação de votos, a corrupção na apuração somada à espontânea venda do voto eram atitudes comuns. A ideia de pertencer a uma pátria soberana passava longe da maioria absoluta das cabeças dessa época (CARVALHO, 2015).

O voto direto foi instituído em 1881 e a renda mínima passou para 200 mil réis e o voto era facultativo, passando a existir eleitores e não votantes, como era anteriormente. A renda não era o maior empecilho à cidadania. O problema era a proibição do voto ao analfabeto, num Brasil onde a maioria continua analfabeta, somente 15% por cento da população estava alfabetizada, assim, 80% da população que tinha direito ao voto, a masculina, foi excluída do processo.

A situação não se alterou com a Proclamação da República, em 1889, que apenas eliminou a exigência da renda mínima, permanecendo a exclusão do analfabeto ao voto, assim como das mulheres, dos mendigos, os soldados e dos membros das ordens religiosas.

O período de 1889 a 1930, denominado como Primeira República, não trouxe grandes mudanças. Adotou-se o Estado Federativo, em que cada Estado passa a ter seu Presidente. Essa descentralização aproximou o governo da população, mas criou espaço para os “coronéis”, que eram aliados aos presidentes e atuavam em nome das oligarquias. As fraudes eleitorais mantinham-se como algo comum e orientavam os resultados. A grande verdade era que a insatisfação do povo se manifestava de maneira “não formal”, em movimentos mais ou menos violentos. A formalidade e o conceito do voto eram impedidos de se desenvolverem em toda a sociedade. Porém, quando a população se sentia lesada nos seus interesses mais importantes do dia a dia, nos seus valores morais ou religiosos, as pessoas se manifestavam. Os indivíduos livres (não escravos) com direitos civis limitados e direitos sociais precários, como desenvolveriam uma sensibilidade política? Só o tempo e as lutas produziriam o almejo por cidadania. Outro elemento cultural importante é a escravidão. Pessoas escravizadas cruzavam as ruas naturalmente, amamentavam as crianças, iam às compras para as senhoras e as escravas dormiam com seus donos. Com todos estes aspectos, como desenvolver um sentimento de cidadania? Mesmo o positivismo já fundamentado na Europa, não chegava ao Brasil que já tão grande encalhava nas elites e não podia se espalhar numa população sem escola e com uma imprensa limitada em recursos. Ademais, num país com um forte espírito religioso, até os padres possuíam cativos (CARVALHO, 2015).

No século XIX e início do século XX, as populações eram predominantemente rurais. Viviam ou dependiam dos latifundiários. Nessas grandes extensões de terras a lei que imperava era estabelecida pelos ditames do próprio dono das terras, ou seja, pelo chamado coronel. Estado e seu espírito liberal, mesmo que só formal, lá não chegava. O privado e o público se misturavam porque os agentes da justiça e da lei eram patrocinados pelos grandes senhores de terras, que estavam acima do Estado. Ao povo restava obedecer aos “Coronéis”. Os direitos políticos eram extremamente limitados por esse ambiente e pelo desconhecimento popular dos seus direitos. Exigir que as pessoas fossem conscientes no seu ato de votar, que fossem claras nas suas concepções da lei e da ordem, era exigir muito de quem estava sufocado por este contexto. Mesmo as cidades

urbanizadas não gozavam de ambiente propício ao exercício da cidadania. Os operários trabalhavam em longas jornadas de trabalho num ambiente de repressão. Inclusive o Governo entendia como questão de polícia as greves. Havia grupos mais independentes que aceitavam o diálogo com patrões e governo. Outros, influenciados pelos imigrantes, eram mais radicais embasados nas teorias anarquistas. Também surgiu o Partido Comunista do Brasil com outras diretrizes. Ao mesmo tempo em que essas divisões enfraqueciam os operários, ajudou num avanço sob o ponto de vista da cidadania. Lutavam por melhores condições de trabalho, maior liberdade e por uma legislação trabalhista. O avanço para uma consciência política foi mínimo. Os interesses que predominaram nas classes operárias foram a parceria com o Estado para uma melhoria de salários, condições de trabalho e mais liberdade, inclusive com o reconhecimento dos sindicatos. Não podemos deixar de levar em consideração que em 1920, só 24% da população sabia ler e escrever. Ainda o voto era impedido aos analfabetos. Claro que fora da legalidade/formalidade o povo se manifestava. Por exemplo, entre outras revoltas, a de 1922 (o movimento dos oficiais do Exército). Essas rebeliões que vem desde o século XIX, não eram realizadas por simples bandidos ou loucos. A rebeldia, geralmente violenta, era a resposta do povo – mesmo que imediatista - ao andar da política quando ela os atingia. Talvez aí esteja a gênese da consciência popular de que somos sujeitos de direitos além dos deveres. (CARVALHO, 2015).

A partir de 1930 crescia o nacionalismo e o monopólio do petróleo tornava-se uma bandeira forte de luta de grande parte dos intelectuais e de amplos setores da população. As oligarquias regionais sofrem com esse novo contexto. Surge aos poucos uma identidade nacional aliada a fatores externos como a grande guerra e as dificuldades oriundas da quebra da Bolsa de Valores de Nova York. O governo central se fortalecia deixando as Oligarquias com menos poder. Os intelectuais reformistas acreditavam que o federalismo alimentava as oligarquias e vice-versa. Era então preciso fortalecer o poder central.

Desde 1920 quando era oposição a Júlio Prestes, Getúlio Vargas já falava em voto secreto, representação proporcional e combate às fraudes. Mesmo com essas bandeiras o povo estava apenas aprendendo a politizar-se. As elites oligárquicas ainda davam as cartas. Nas diversas revoltas até a queda da Primeira República, os civis participaram nos levantes de forma crescente. No Rio Grande do Sul houve um acalorado debate e um entusiasmo cívico relevante. Podemos dizer que as populações não foram apenas observadoras, mas também não tiveram influência sempre decisiva nos acontecimentos nacionais. O exército

nunca esteve a favor das oligarquias. De certa forma ele agia num contexto de debates civis. Os oficiais não tinham origem nobre ou de grandes recursos. Os militares disputavam poder com as oligarquias. Orientados pelo pensamento do positivismo, os oficiais pensavam em fortalecer o Estado para que a “ordem e o progresso” fossem possíveis (CARVALHO, 2015).

As revoltas civis e militares de 1930 a 1937 demonstram que a organização dos movimentos políticos e a participação política da população estavam bem desenvolvidas. Havia muitos sindicatos e inúmeros partidos políticos. Nas eleições de 1933 houve grande progresso nas leis eleitorais. O voto foi secreto, as mulheres votaram e criou-se uma justiça eleitoral. As oligarquias estaduais tiveram sua influência diminuída. Getúlio Vargas foi confirmado pela constituinte como presidente. Vargas optou por uma constituição de cunho mais liberal. A luta política recrudesceu. Duas grandes frentes políticas surgiram. A Aliança Nacional Libertadora e a Ação Integralista Brasileira. Ambas mobilizavam as massas, queriam fortalecer o governo central, eram contra o liberalismo e queriam reformas econômicas e sociais. As classes médias foram chamadas a luta política. A tensão chegou a tal ponto que em 1937 veio o Golpe. O povo assustado com o “perigo comunista” e as propostas varguistas de desenvolvimento econômico acalmaram o povo que não se opôs de maneira significativa ao golpe. Os avanços democráticos desenvolvidos até 37 eram ainda frágeis. Não conseguiu resistir ao regime ditatorial que permaneceu até 1945. As manifestações políticas foram suprimidas e a censura controlava a imprensa. O Estado Novo não queria o povo nas ruas. Vargas promoveu enormes avanços sociais. Mas as tensões da sua ditadura o derrubaram em 1945 (CARVALHO, 2015).

De maneira geral, é possível dizer que na década de 1930 desencadeou-se notável avanço político. Os avanços sociais tiveram melhoria materializada nas leis que passaram a reger o trabalho. A Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT demonstra a luta na área política para que fosse possível a qualificação das relações trabalhistas. Ditaduras e regimes democráticos alternavam-se. De 1937 a 1945, Getúlio Vargas manteve uma ditadura populista. Nessa fase os direitos civis estavam fragilizados e os sindicatos estavam vinculados ao Estado. Caindo Vargas, retoma-se a democracia. O voto popular teve peso e as também fraudes diminuíram.

A constituição de 1946 além de manter as conquistas sociais garantiu os direitos políticos. A constituição permitiu eleições regulares e a organização dos partidos políticos até 1964. Só o Partido Comunista permaneceu na ilegalidade. Também o direito a greve

era severamente restrito. Vargas retoma pelo voto o governo em 1950. Retoma seu estilo populista e nacionalista. Encontrou apoio dos sindicatos, dos trabalhadores, dos intelectuais e dos setores nacionalistas do Exército. A questão da Petrobrás mexeu com o povo. Em nome dela reuniram-se amplos setores da sociedade civil, como universitários e líderes sindicais. A sociedade estava dividida. Estaria Vargas aliado aos comunistas? O exército também estava dividido. Os setores ligados ao liberalismo e ao investimento externo no Brasil cerravam fileiras. Essas forças contrárias entre si cada vez mais se acirravam. Vargas acaba cometendo suicídio. Os impactos de suas ideias e de sua morte culminam num novo golpe, o de 1964. Novamente o medo do comunismo é usado como motivo para os militares assumirem o poder. Os avanços democráticos e a qualificação da cidadania sofrem forte abalo. São dez anos de lutas políticas e de perseguição implacável. Importante salientar que no momento do golpe, os trabalhadores rurais, posseiros e pequenos proprietários estavam politizados e organizados em ligas camponesas ou sindicatos. Era o campo entrando em contato com a cidadania. Era, portanto, mais uma ameaça ao *status quo* político. As reformas de base eram assunto do dia num ambiente onde os analfabetos e os soldados não votavam. Os sindicatos propunham greves junto com UNE. Mas outro movimento das classes médias surgiu. O movimento pela família em nome de Deus. Não havia consenso. Sob o ponto de vista da cidadania, podemos dizer que a participação aumentava significativamente sendo bloqueada pelos militares em 1964. Para as elites era muito difícil aceitar a participação popular (CARVALHO, 2015).

As elites oriundas das camadas civis e políticos que apoiaram o golpe ficaram surpresas. Os militares não se contentaram em possibilitar o golpe, mas exigiram o comando, assumiram o poder. A presença dos militares não é novidade na república brasileira. A radicalização dos militares teve como importante componente, mas não único, a divisão que sofriam desde a época varguista. A divisão ideológica ameaçava a corporação, a hierarquia. O exercício do poder pleno poderia reunificar a corporação. A capacidade de mobilização popular e a visão mais politizada já estavam bastante desenvolvidas em 1964. Por essa razão, os direitos civis e políticos foram logo restringidos ao máximo. Os *Atos Institucionais* foram os instrumentos legais para a repressão. Do primeiro ao último ato institucional, a repressão foi sendo ampliada na medida da necessidade percebida pelos agentes militares. O primeiro AI cassou políticos, líderes sindicais, intelectuais e muitos militares. Os sindicatos mais ativos sofreram intervenções. Foram fechados a CUT e a UNE. Inúmeros Inquéritos Policiais Militares (IPMs) foram

usados para perseguições aos opositores do regime. Ainda era utilizado o medo do comunismo para justificar o golpe e as medidas repressores decorrentes (CARVALHO, 2015).

Apesar de toda a repressão, na eleição estadual de 1966, o governo foi derrotado em cinco Estados. Este fato detonou o AI Nº 2. A eleição direta para Presidente da República foi abolida e os partidos políticos foram dissolvidos. Criou-se o bipartidarismo. O direito de opinião foi duramente restringido. Dois anos depois, em resposta a greves e a manifestações populares contra a falta de direitos civis, foi decretado o AI Nº 5. O congresso foi fechado estabelecendo-se a ditadura de maneira evidente. O *habeas corpus* foi suspenso para crimes que atingisse a segurança nacional. Com o General Médici foi implantada a pena de morte e a censura prévia. Grupos de esquerda tolhidos legalmente optaram pela clandestinidade adotando a guerrilha urbana e rural. Foram combatidos e derrotados. A máquina de repressão cresceu enormemente. Não era permitida a greve nem a liberdade de reunião. Partidos e sindicatos eram controlados pelo governo. Os militares contrários ao golpe foram expulsos das forças armadas (CARVALHO, 2015).

A Igreja Católica por seu poder e prestígio foi muito importante na oposição aos militares. Grupos de jovens e setores católicos aproximados do marxismo lutavam criando consciência política nas camadas populares. A OAB é o exemplo de organização que também se opôs ao governo. A oposição política mantinha-se no congresso que, na grande maioria das vezes, estava em funcionamento “normal”. A oposição havia sido abrandada, pois os opositores mais fortes haviam sido banidos da vida política. A ARENA por diversos ardis sempre se mantinha majoritária em detrimento do MDB. Este último mantinha-se em dilema: autodissolver-se (pois era apenas uma oposição obrigada a ser de fachada) ou continuar fazendo uma oposição abrandada, mas atuante. O MDB acaba fazendo oposição alertando sempre para os excessos do regime militar. Muitos deputados desse partido perderam seus mandatos (CARVALHO, 2015).

As classes médias estavam anestesiadas por um excelente crescimento econômico. Era a época do período conhecido por milagre econômico. Enquanto o crescimento estava em bons patamares, valia “a pena” trocar os direitos civis e políticos pelas vantagens econômicas. Para as classes mais simples houve a copa do México e a taxa de empregos em alta. As mulheres estavam atuantes no mercado de trabalho aumentando a renda das famílias. O comunismo era sempre lembrado como um fator que poderia “roubar” as vantagens econômicas. Claro que o problema das desigualdades

sociais se ampliava, mas ainda não era evidente naquele contexto histórico. Os governos militares foram hábeis em mascarar a situação política. Qualificaram os direitos sociais. Criou-se o INPS onde o trabalhador passava a ter a aposentadoria, pensão e assistência médica garantidas. Surgiu também o Fundo de Assistência Rural (FUNRURAL) incluindo os trabalhadores rurais na previdência social. Compensando o fim da estabilidade no emprego foi criado o FGTS e para incentivar a compra da casa própria aparece o BNH. Mas com isso pretendia lesar o fortalecimento da cidadania, pois tentava a afastar a população das discussões sobre a política (CARVALHO, 2015).

O milagre econômico não durou tanto tempo assim. Com a crise do petróleo o crescimento estava seriamente comprometido. Aliado a esse fator, com a eleição do General Geisel, subiu ao poder o setor dos militares que não tinha interesse em manter indefinidamente as forças armadas no poder. Esse grupo era liberal, não era a favor da ditadura nem de uma democracia. Esse grupo entendia que o momento da redemocratização era agora, pois a situação econômica ia piorar muito. Também perceberam que os militares estavam fora de suas funções genuínas e estavam voltados para as questões do poder. Também os órgãos de repressão estavam fora de controle. A conjuntura desaconselhava a manutenção do poder nas mãos deles por mais tempo. Em 1978 o congresso findou com o AI Nº 5 e o fim da censura prévia. Na gestão do General Figueiredo foi votada a lei da anistia. No ano seguinte cai o bipartidarismo. Em 1980 é criado o Partido dos Trabalhadores. A partir daí os movimentos civis redobram forças. A teologia da libertação cresce nos movimentos religiosos de base. Inúmeros partidos são criados. Os sindicatos têm liberdade e se articulam. Desde 1977 as greves acontecem e nelas o sindicalista Luiz Inácio da Silva surge no cenário político. Em 1984 explode o movimento pelas “Diretas já”. Esse movimento foi uma mobilização política popular inédita no país. Foi um aprendizado que ajudou na contestação do governo do Presidente Collor (CARVALHO, 2015).

Dessarte, conforme a síntese descrita acima, a partir dos argumentos de Carvalho (2015), concluímos que a cidadania no Brasil ainda é um projeto em construção e tem imbricações confusas e por vezes difusas, devido à nossa cidadania ser dada pelo Estado e não pela compreensão da sociedade como uma sociedade detentora de direitos. Direitos, esses, que nos possibilitam a nos constituirmos como sociedade (grupo) e pessoa, alguém reconhecido por seus direitos não apenas pela nacionalidade e função social ativa.

3.2 DIREITOS HUMANOS

Diante dessas imbricadas complexidades da sociedade brasileira ainda nos resta pensar os Direitos Humanos conforme a carta de Direitos Humanos das Nações Unidas de 1948. Esta relação complexa e imbricada se torna mister para nosso trabalho, uma vez que percebemos em nosso cotidiano escolar, tanto alunos como professores tratarem os assuntos de maneira adversa e sem conexão possível. Tal como o conceito de cidadania, trataremos a questão dos Direitos Humanos de forma concisa e sem pretensão alguma de esgotar o assunto ou de orientar um caminho para os Direitos Humanos em geral ou no Brasil. Abordaremos o tema para uma pequena base de discussões que podem surgir nos capítulos posteriores na parte empírica.

Os Direitos Humanos perpassam as questões filosóficas, sociológicas e políticas da humanidade, em especial da humanidade ocidental moderna e contemporânea, pois figuram de maneira direta e indireta em todos os eventos políticos da história moderna e contemporânea. A própria Revolução Francesa e a Revolução Russa advogavam princípios dos Direitos Humanos, tais como liberdade, igualdade, fraternidade. Sabemos dos distintos motivos e momentos que incitaram as revoluções Francesa e Russa. Enquanto a primeira era uma revolução liberal que queria romper com laços políticos de tempos feudais e colocar em prática uma sociedade moderna e liberal que superaria as mazelas que causam a miséria e todos os tipos de indignidades humanas, a segunda buscava na igualdade realizada pela ditadura do povo suprir diferenças econômicas e sociais para, através de um equilíbrio materialista superar as contradições que geram a miséria, a escravidão, e outras indignidades que impossibilitam a realização de uma comunidade humana.

Nós não podemos pensar os Direitos Humanos apenas a partir da Declaração de 1948 da ONU ou lembrá-lo quando das atrocidades de guerra. Há contribuições tanto dos séculos de guerra quanto envolvendo os cristãos e muçulmanos. São antecedentes remotos à proteção internacional dos direitos da pessoa humana, as capitulações e os acordos com vista à proteção dos cristãos no império otomano ou dos residentes europeus no extremo oriente. Ou seja, “quando passamos pela Grécia, ou seja, 400 anos antes de Cristo, nós já temos a cisão no coração da sociedade humana. E obviamente isso também é um elemento fundamental para que os direitos humanos venham resgatar o humano dessas cisões. (Souza, 2018).

Deste modo, o conceito de Direitos Humanos é consequência de nossa evolução histórica. Quando falamos de Revolução Americana, Revolução Francesa, e outros

exemplos recentes de lutas por independência, liberdade e justiça social, também existe nesses eventos históricos a construção ou geração de Direitos Humanos. A dignidade da pessoa humana tem uma trajetória construída até a realidade de hoje. E, a partir dessa trajetória, nós vislumbramos graus de evolução dentro do conceito de Direitos Humanos. Atualmente, nós ainda estamos dentro desse processo histórico de evolução dos Direitos Humanos. Estamos num processo de implantação e evolução dos direitos humanos. Ou seja, estamos numa constante porque o direito humano não está acabado, finalizado. Vivemos um processo de reelaboração constante desses direitos.

De acordo com esta visão, nossa linha de construção histórica começaria com o denominado Cilindro de Ciro de 539 a.C.. Essa seria a primeira declaração de Direitos dos Homens. Ciro é o primeiro rei da antiguidade da Pérsia. Quando conquista a Babilônia, produz um documento que liberta escravos, um documento que estabelece o direito de liberdade de culto, considerado normal e comum nas constituições democráticas de hoje. O Cilindro de Ciro também promove um certa ideia de igualdade racial. É um decreto que contém a matéria de Direitos Humanos (GUIMARÃES, 2010).

Outros exemplos que ilustram esta trajetória histórica são as grandes revoluções do século XVIII, como a Revolução Norte Americana das treze colônias da Inglaterra que vieram a formar os Estados Unidos da América e a Revolução Francesa, entre outras. O próprio liberalismo que surge como filosofia do capitalismo e se firma no século XIX como libertária ou revolucionária e traz princípios de matéria de Direitos Humanos mesmo que limitados ou incipientes. Na independência Norte Americana, pela primeira vez um Estado territorialmente não europeu se funda com princípios da matéria de Direitos Humanos. De mesmo igual modo a Revolução Francesa introduziu um caráter novo daquilo que passou a ser incorporado na política ocidental como a ideia de soberania do povo e não a soberania dos monarcas, um tipo de constitucionalismo que inaugurou três grandes tópicos, três grandes pilares da história do direito no mundo: liberdade, igualdade e fraternidade. (ALAPANIAN, 2014).

No medievo, tem-se a Carta Magna de João Sem-Terra, rei que substitui Ricardo Coração de Leão, e que estabeleceu um marco na matéria dos Direitos Humanos, pois criou uma espécie de equilíbrio entre igreja e Estado na Inglaterra. Esse documento é datado do ano de 1215. No período moderno da Inglaterra, temos leis que marcam uma grande revolução na matéria dos Direitos Humanos, tais como: a lei de habeas corpus [*Habeas Corpus Act*, de 1679], inovação ímpar na garantia de proteção da liberdade dos

súditos, e a promulgação de Bill of Rights, que é uma declaração de direitos posterior à Revolução Francesa (GUIMARÃES, 2010).

Todas as constituições relatadas acima, são de uma perspectiva valorizadora, pois tornaram-se marcos, assim como tantos outros documentos, que trouxeram avanços históricos para nossa concepção atual de Direitos Humanos. Assim mostramos que os Direitos Humanos são o acúmulo histórico de séculos por caminhos, às vezes, inesperados. A partir disto, constrói-se o princípio da dignidade da pessoa humana e esse princípio se torna um grande princípio para a racionalidade moderna, em particular no Direito moderno ocidental. A partir do princípio da dignidade humana, se reconstitui aquilo que modernamente denominamos de direitos civis, políticos, econômicos e culturais, incorporados, por vezes, nas próprias constituições nacionais da maioria dos países europeus, e que serviram de base para documentos internacionais. A importância solene do sujeito pleno de direitos, assim como a também solene importância duma coletividade detentora de direitos se tornam elementos indissolúveis para se constituir as leis modernas.

O direito natural moderno, tão presente nos filósofos contratualistas modernos, consiste em perceber que existem direitos fundados na própria natureza humana, na própria condição humana. Desta maneira foi percebemos que o direito natural moderno é a primeira fonte para se pensar direitos universais para o gênero humano. O ser humano se volta para sua natureza, condição humana, com o intuito de encontrar fundamentação para as leis que o governa.

A lei se apresenta colocada enquanto tal, isto é, a positivação das possibilidades de ser do sujeito pleno de direitos. Logo, isso se espalha como direito natural e direito positivo, sendo fontes para elaboração dos Direitos Humanos atuais. O direito natural pode ser fonte, dentro de certos aspectos históricos, dos Direitos Humanos, e o direito positivo ao incorporar historicamente certos princípios sobre dignidade humana, também pode ser fonte para os Direitos Humanos. A característica transformadora universal, de novo posicionamento histórico, a noção fundamental é a dignidade da pessoa humana. A filosofia kantiana representa essa matriz, a definição dessa dignidade. E essa dignidade tem como centro a autonomia do sujeito e, também, o direito de se autodeterminar como pessoa. São essas complexidades de direitos e também de deveres fundamentais que incorporam o indivíduo e a coletividade, que tornam possível garantir e assegurar a própria democracia moderna. A noção moderna de democracia e combate a tirania e aos totalitarismos, são

consequência direta dos desenvolvimentos modernos de Direitos Humanos e sua incorporação no debate sobre os fundamentos do Direito.

Deste modo, por exemplo, que a declaração de 1948 é um fundamento da nossa Constituição Federal de 1988 do Brasil. Existe um efeito cascata, existe um efeito de proliferação da ideia da dignidade humana em toda a Constituição Federal de 1988. Essa é a ideia de relevância universal dos direitos humanos: a carta e a evolução vão proliferando ideias de direitos nas legislações domésticas e, também as legislações que são internacionais. Logo, o Estado em sua soberania não pode ultrapassar o *status* do sujeito pleno de direitos, dos direitos individuais do gênero humano consagrados na carta de 1948 da ONU. (LINDGREN-ALVES, 2018).

O que nos interessa colocar é a ideia de que não podemos ou não precisamos ter medo de tiranias porque os direitos humanos estão lá, sustentando todas essas condições dentro de todos os códigos em cada uma das legislações domésticas. Por fim, a dignidade da pessoa humana é um fundamento dessa árvore genealógica que é o direito tanto público quanto privado; tanto nacional, como internacional. Os Direitos Humanos não são reféns dos direitos naturais, os direitos naturais são um ponto de partida e um elemento histórico na construção dos direitos humanos.

Os Direitos Humanos é um tema que não está incorporado na vida política brasileira, como o conceito/prática da Cidadania e, muitas vezes, é até distorcido. Ao contrário, nos países “desenvolvidos”, a questão já é presente nos discursos e no espírito político, e a margem de conscientização a respeito, é bem maior nas camadas baixas (socioeconomicamente) da sociedade, do que nos países de terceiro mundo.

A história dos Direitos Humanos no Brasil pode ser vista como a história das constituições brasileiras. A constituição de 1824 garantia direitos liberais, mesmo que limitados e por vezes incipientes. Foi realizada de forma autoritária por causa da dissolução da constituinte. A inviolabilidade dos direitos civis e políticos contidos na constituição tinha por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade apenas no campo formal. Na constituição de 1891, do período denominado Primeira República, garantiu sufrágio direto para a eleição dos deputados, senadores, presidente e vice-presidente da República, contudo ainda impedia que os mendigos, os analfabetos e os religiosos pudessem exercer os direitos políticos. A concentração de poder econômico e político nas mãos dos fazendeiros permitiu o surgimento do “coronelismo”, que controlava o destino das eleições. Com a Revolução de 1930, ocorreu um retrocesso aos Direitos Humanos, que seria

retomado com a constituição de 1934. Em 1937, com o Estado Novo, os Direitos Humanos caíram no esquecimento juntamente com a dignidade da pessoa humana. Novamente a situação mudou com a Constituição de 1946, que recuperou as principais características jurídicas da dignidade humana, que durou até 1967. Durante o Regime Militar, ocorreram muitos retrocessos, como restrições ao direito de reunião, censura, proibição de eleições, além de muitos outros. Com o fim do regime militar, foi promulgada a Constituição de 1988, que incorpora em vários artigos, especialmente o artigo 5º, os princípios dos Direitos Humanos e a preservação da dignidade humana e perdura até os dias atuais (CARVALHO, 2015).

As discussões dos direitos humanos na América Latina sempre estiveram atreladas aos diferentes momentos históricos da região. Da mesma forma, as organizações que atuam em prol da defesa dos direitos humanos também tiveram distintos papéis. Entre os anos 1960 e 1980, por exemplo, a América do Sul estava imersa em ditaduras, e a violência institucionalizada era massiva e sistemática, além dos conflitos armados internos. Nesta fase, o foco das organizações de direitos humanos e organizações de apoio a vítimas desempenharam um papel de resistência e de denúncia, que ultrapassavam as fronteiras do Estado e atingiam organismos internacionais.

As regras, normativas e procedimentos de como implementar os Direitos Humanos são organizadas por cada país através de negociação com organizações como a ONU e em encontros e conferências internacionais que resultam em pactos ou acordos assinados pelos representantes dos países participantes. Muitos países firmam compromisso em garantir os Direitos Humanos por meio de tratados com as Nações Unidas, incorporando as mais diversas áreas, como direitos econômicos, combate à discriminação racial, direitos da criança, educação compulsória para todos, entre outros. O Brasil é país signatário da Declaração dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Para cada um dos tratados, existe um comitê de peritos que avalia como as nações participantes estão cumprindo as obrigações que assumiram ao se comprometer com o tratado. Os Direitos Humanos são um verdadeiro marco positivo na história das conquistas dos Direitos individuais, por vezes, seriamente ameaçados, deturpados ou esquecidos.

Mas também, acontecem avanços significativos, que são afirmações dos direitos humanos, como a publicação em 2006, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil (PNEDH) e em 2012, das Diretrizes Nacionais para a Educação em

Direitos Humanos (DNEDH). O PNEDH estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, e Educação e Mídia. Especificamente no eixo da Educação Básica, o PNEDH, afirma que a educação em direitos humanos, deve possibilitar uma “ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos da sustentabilidade e de formação da cidadania ativa” (BRASIL, 2018, p. 18). E, ainda mais

A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (BRASIL, 2012).

Pelo excerto acima extraído das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos compreendemos que o sistema educacional em nosso país deve assumir o compromisso com a formação de sujeitos de direitos e responsabilidades. Isto quer dizer, que se consistiu em uma educação que objetiva a formação de pessoas, em qualquer nível de ensino, para viverem e conviverem em uma democracia participativa, garantindo também a promoção dos direitos do outro respeitando-o em sua diversidade, superando toda e qualquer forma de discriminação. A Educação em Direitos Humanos tem a possibilidade de favorecer processos educativos democráticos e a construção da cidadania.

A cidadania aqui, apresentada, deve ser entendida como a autoemancipação do ser humano, através da razão que permeia o seu ser próprio. É cidadão então aquele que consegue a liberdade intelectual e a exerce no meio social em que vive, e alcança assim concretude racional de seu próprio entendimento, ou seja, que pela própria razão consegue compreender o contrato social, e não repetir a letra escrita, pois chega à compreensão plena de tal fato (SANTOS 2013). O indivíduo moral, e racional, conseguirá compreender a essência da relação humana entre seus semelhantes, porém só se concretizará por intermédio da liberdade intelectual. O que demonstra a necessidade da educação compulsória como meio indispensável para a realização dos Direitos Humanos.

É nesta esteira que vemos um diálogo entre Cidadania e Direitos Humanos no Brasil. Nas políticas públicas que giram em torno das minorias e que positivadas na forma

da lei, impõe a criação e execução de políticas públicas no qual se insere nosso objeto de pesquisa a Equipe Multidisciplinar, por exemplo.

Assim, encontramos no debate realizado por Boaventura de Sousa Santos (2013), que o direito à igualdade se mostra na verdade um direito à diferença, porque consiste numa contradição, já que ao mesmo tempo em que é preciso reconhecer as diferenças tal como se construíram historicamente, temos que ter um vislumbre de igualdade e reconhecimento dos direitos de uma multiplicidade de culturas que convivem numa sociedade e que a tornam multifacetada e polissêmica. Essa relação aparentemente contraditória em si de amalgamar esses direitos coletivos com os individuais, vem-nos à tona a oposição entre o cosmopolitismo, de marca e construção histórica europeia, com o regionalismo, isto é, que respeita e engloba as tradições locais de cada país ou nação.

O direito à igualdade passa a ser um direito à diferença constituindo-se, então, um amalgama, isto é, ao mesmo tempo em que é necessário reconhecer as diferenças tal como se constituíram através da história de cada país, ainda se faz mister vislumbrar efetivamente a igualdade e o reconhecimento dos direitos e das múltiplas culturas que convivem numa mesma sociedade. Santos (2013) trabalha essa contradição de modo a ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, ao afirmar que “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa” (SANTOS, 2013, p. 79). As dúvidas que surgem quanto a reconhecer ou combater a desigualdade, para tornar efetivo o amalgama de direitos coletivos e individuais, está além da dicotomia de escolha pura e simples entre o cosmopolitismo ou regionalismo que enalteceria uma tradição específica.¹³

Para Santos (2013), a estruturação dos Estados Nacionais no século XVIII e a estruturação do sistema capitalista, transformou a cultura numa espécie de parte inerente ao sistema econômico, na qual ela, a cultura, é a simples reprodução das relações sociais, da produção e ampliação de desigualdades constitutivas para a lógica do sistema. Como o trabalho se tornou mercadoria e a cultura se torna mercadoria também, e, portanto, ocorreu a mercadorização de todo o processo cultural no econômico. Daí resultou uma maneira preconceituosa de descriminar as diferenças culturais nesse novo contexto europeu e depois global, no quadro dos Estados-Nação da chamada sociedade industrial

¹³ O uso das palavras “cosmopolitismo” e “regionalismo” visa marcar um certo entendimento entre o cidadão do mundo e o cidadão nacionalista. Pretendemos colocar que esta é uma escolha falsa, pois os Direitos Humanos vislumbram a dignidade humana e, por isso, esta dicotomia não se coloca, ela é uma falsidade que impede as pessoas de perceberem o verdadeiro sentido dos Direitos Humanos.

desenvolvida que impõem sua condição histórica e identidade àqueles chamados desenvolvidos. Assim podemos também vislumbrar a lógica cultural do capitalismo globalizante atual que trata as culturas da mesma forma como o colonizador tratava os povos colonizados.

Desta maneira, devemos pensar numa teoria da tradução, isto é, que permite criar meios para articular diferenças e equivalências entre experiências, culturais e formas de opressão e de resistência, como alternativa ao método eurocêntrico que data da formação dos Estados nacionais. Assim, as culturas seriam analisadas como diferentes e incomensuráveis e, por isso, não podem ser medidas e comparadas para a adoção de padrões relativistas e definição das diferentes identidades no mundo contemporâneo.

Assim, teríamos como oposição a esta forma preconceituosa a Intraculturalidade que aceita a heterogeneidade, desigualdade e a diferença dentro dos espaços nacionais num tipo de relativismo cultural. Existe de maneira muito forte e impositiva ainda hoje como herança de pressupostos europeus em diversos termos científicos e em qualquer ensaio de inovar nos conceitos hegemônicos, os quais estabelecem-se como medida ou parâmetro, como por exemplo na educação brasileira do que se entende somente por conceitos ocidentais e essencialmente europeus ou estado-unidense, e que não permite a formulação de concepções indígenas e africanas para se fazer paralelo com concepções de mundo ocidentais. Com isso se produz e reproduz esse padrão social dominante que enaltece a necessidade de se educar vislumbrando somente a sociedade europeia e estado-unidense.

O capitalismo recente das últimas quatro décadas que implementou o processo de globalização nos trouxe o fim das distinções entre as sociedades ocidentais e orientais que ao fundirem-se ou desaparecerem, fazem eclodir diversos problemas, como a xenofobia, a crise de refugiados, novas formas de racismo, rejeição a igrejas não cristãs, homofobia entre outros. Nestas condições que ignoram os indivíduos e comunidades que resistem à dominação e tentam cultivar na base de seus laços com a família, a tradição, a comunidade, a língua e religiões diversas da dominante, faz-se necessário implantar políticas de identidade, as quais reconhecem as diferenças e garantem visibilidade às culturas marginalizadas ou excluídas pela modernidade de pura dominação europeia, conferindo um caráter antieuropocêntrico e sem gerar uma exclusão do tipo antieuropéu.

É a partir desta seara que pensamos os Direito Humanos como ponto de diálogo constante com a cidadania, particularmente no caso brasileiro que a cidadania se encontra

em construção e, por isso mesmo, com várias crises, questionamentos, e até mesmo retrocessos.

4. A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR EM AÇÃO

A pesquisa de campo que permitiu a análise da equipe multidisciplinar em ação, na prática educacional, foi realizada em diferentes momentos e com diferentes atores. As entrevistas foram realizadas durante o mês dezembro de 2019 e janeiro e fevereiro e março de 2020 e seguem o roteiro do apêndice 1 para a concepção da política pública da parte da Secretaria de Educação, o roteiro do apêndice 2 para a concepção dos professores e funcionários sobre a formação recebida por eles por meio da política pública Equipe Multidisciplinar. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Elas são ferramentas que tiveram a intenção de captar a percepção de coordenadores, ligados à SEED, e professores participantes da Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Leônio Correia sobre a construção de cidadania proposta e aquela executada por eles. Já os questionários (apêndice 3) foram aplicados aos alunos da última série do Ensino Médio noturno e do Ensino Médio Profissional Integrado matutino, no período de atividades remotas devido a pandemia do coronavírus, com o objetivo de analisar se/como eles percebem o trabalho das equipes multidisciplinares.

4.1 ENTREVISTAS COM TÉCNICOS DA SEED/PR

As entrevistas ocorreram em lugares distintos: uma no prédio central da SEED, na sala de reuniões da Equipe de Direitos Humanos e Diversidade, com o atual Técnico-pedagógico responsável pelas equipes multidisciplinares, prof. G.; outra, na Biblioteca Pública do Paraná, com a antiga Técnica Pedagógica responsável pelas Equipes Multidisciplinares de 2011 a 2019, prof.^a. E., aposentada em 2019.

A primeira entrevista ocorreu com o atual técnico pedagógico da SEED/PR responsável pela equipe multidisciplinar. O professor é da área de educação física, trabalhou em sala de aula, em núcleo de educação e participou como professor das primeiras implementações da equipe multidisciplinar. Trabalha na SEED/PR desde 2017 no antigo Departamento da Diversidade, hoje renomeado e reorganizado como Departamento da Diversidade e Direitos Humanos, coordenação da Educação das Relações Étnico-Raciais que englobava educação quilombola, indígena e equipes multidisciplinares. Ele fazia o trabalho da formulação das equipes multidisciplinares, como acontecia, material, formato, prazo e outras ações correlatas. Todo este trabalho era supervisionado pela

professora E., já aposentada, que atuava como coordenadora na SEED para as questões de Educação Étnico-Raciais.

Desde 2019 responde pela coordenação das Equipes Multidisciplinares no Estado todo. Cabe a ele a formulação, formatação, organização do material e como acontecerá a formação continuada promovida pelas equipes multidisciplinares, como também, atuação desta equipe multidisciplinar como colegiado que atua na escola, junto à direção e equipe pedagógica, para planejar ações de combate ao racismo e inserção das temáticas étnico-raciais no cotidiano escolar.

Na concepção atual, devemos compreender a dupla função da equipe multidisciplinar: como evento de formação continuada para a conscientização e fundamentação teórica da comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos) e como um colegiado que atua na escola em conjunto com direção e equipe pedagógica para planejar ações e dirimir problemas com relação ao racismo, a discriminação racial e os preconceitos e aos programas e políticas públicas que atuam na temática étnico-raciais, no combate ao racismo e na inserção desses temas no cotidiano escolar.

Segundo a percepção do entrevistado, a comunidade escolar confunde este caráter duplo das equipes multidisciplinares, e segundo ele, apenas esperam o evento de formação continuada, de capacitação, que apenas visto como tal, é um sucesso. O grande desafio é vislumbrar a equipe multidisciplinar como um colegiado que existe para atuar na escola em conjunto com direção e equipe pedagógica para planejar ações que permitam a inserção das temáticas étnico-raciais no cotidiano escolar, bem como atuar para combater o racismo e dirimir problemas correlatos na escola. A comunidade escolar ainda não vislumbra a equipe multidisciplinar como um lugar de acolhimento, como um parceiro para se apoiar na resolução de problemas relacionados aos temas da diversidade étnico-raciais.

As equipes multidisciplinares começaram, de acordo com seu relato, por formações continuadas de grupos de estudos durante o segundo e terceiros mandatos (2003-2007; 2008-2011) de Roberto Requião. Estes grupos tinham diversos temas, entre esses temas estavam as relações étnico-raciais na educação. Estes grupos, na época, eram realizados pelo Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência – NEREA, que organizou o primeiro encontro de educadores negros. O NEREA propôs incluir na formação continuada denominada “Grupo de Estudos” uma área temática para debater as questões étnico-raciais na educação paranaense, o que veio de encontro com a necessidade da época de se entender a legislação nova (Lei n.º 10.639 de 2003 e Lei n.º 11.645 de 2008)

e que dispunha sobre esse assunto e seus impactos na educação, tal como explicitado no capítulo 2.

As equipes multidisciplinares, num formato incipiente, diferente do formato atual, começaram em 2010, com apenas algumas escolas, mas já como formação para professores e um apoio para direção. Contudo, esta formação era muito aberta, as questões ficavam a cargo da escola e muitas vezes os debates saíam do tema principal e ficavam em debates correlatos como a diversidade sexual, tribos urbanas e outros temas diversos. De 2010 a 2013, a SEED orientou e apoiou as escolas sobre o trabalho que deveria ser o foco das Equipes Multidisciplinares, contudo a confusão e/ou divagação sobre temas correlatos continuava.

A partir de 2014, as equipes multidisciplinares ganham o formato padrão até atualidade, com pequenas modificações. Agora quem organiza a formação, o material a ser trabalhado, prazo, avaliações é a SEED por meio da Coordenação de Educação Étnico-raciais. Assim a formação ficou focada nos objetivos estabelecidos na Lei Nº 11.645 de 2008, ou seja, como ensinar história e cultura africana, afrodescendente e indígena no contexto escolar.

O técnico da SEED entrevistado lembra que desde a década de 1970 o movimento negro se articula para pressionar sobre a necessidade da história e cultura afrodescendente na escola. Contudo, isto só se torna realidade com as Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, que não são leis complementares, mas sim uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394 de 1996), ou seja, a Lei Maior da educação no Brasil, que deve ser seguida por todos os entes federativos, agora exige que se ensine os conteúdos de história e cultura africana e indígena. Esta força legal, vitória dos movimentos negros e indígena, faz com que o estado do Paraná oficialmente se preocupe com políticas públicas sobre o tema. Após esta força legal nacional, em 2006, é elaborada a Deliberação nº 004 do Conselho Estadual de Educação do Paraná que normatiza a legislação educacional no Estado, e a Instrução Normativa Nº 17 de 2006 da Superintendência de Educação da SEED/PR que obriga o ensino de história e cultura africana e afrodescendente em todos os estabelecimentos de ensino (escolas e colégios) do Estado. Em 2010 houve a Instrução Nº 10 de 2010 da Superintendência de Educação da SEED/PR que criou e homologou as Equipes Multidisciplinares que, juntamente com a Resolução Nº 3399 de 2010 que traz detalhes e funcionamento das Equipes Multidisciplinares.

A partir disso, o Estado do Paraná começa a se debruçar sobre o material de apoio, a repensar as equipes a partir dos relatórios das escolas considerando os acertos e erros

ocorridos nas primeiras equipes, e assim, passa a construir os Cadernos Temáticos em todos os assuntos que envolviam a educação étnico-raciais. Esses cadernos foram enviados para todas as escolas a partir de 2008. Contudo, a partir de 2010, já com as orientações para as primeiras equipes multidisciplinares, o foco tanto da formação, como da atuação das equipes multidisciplinares foram a legislação nacional, as resoluções e instruções que normatizaram a legislação nacional na educação do Paraná e no tema da educação decolonial e combate ao racismo. Isto se deu no foco de todas as etnias que formam a sociedade paranaense. Um caso especial citado pelo técnico, foi o da formação da equipe de 2019 que focou na discussão formativa da sociedade paranaense com detalhe na contribuição indígena e afrodescendente. Pois, apesar das formações anteriormente realizadas, do caderno temático e demais materiais disponibilizados às instituições de ensino, percebeu-se (com espanto) em alguns relatos colhidos pelos NRE, um Paraná sem negros e índios, como se o indígena e o africano tivessem surgidos depois dos europeus.

Essas questões mostram o esforço de se trabalhar a educação decolonial nas escolas, pois muitos educadores alimentam o imaginário de uma sociedade paranaense sem negros e sem indígenas. A impressão de que isso acontece por desinformação histórica. O que gera a invisibilidade desses grupos étnicos. O técnico-pedagógico comentou que se está tendendo focar a formação das equipes multidisciplinares na educação antirracista e decolonial.

A questão indígena também se mostra no campo da invisibilidade, ou seja, os povos indígenas são vistos como uma coisa, ou seja, tudo que é índio é igual. A maioria dos participantes desconhecem as diferenças culturais, linguísticas, sociais e religiosas entre os diversos e diferentes povos indígenas. Por isso, a Equipe Multidisciplinar deve focalizar a Lei n.º 11.645 de 2008 e trazer a formação sobre povos e cultura indígena muito forte como também a história e cultura africana e afrodescendente. Esta formação da Equipe Multidisciplinar tem que acabar com a invisibilidade dos povos indígenas, que são várias culturas e etnias singulares e que devem ser reconhecidas em sua singularidade.

Com relação a atuação das equipes, ele observou que há uma certa confusão entre *Bulling* e Racismo. Essa confusão ficou nítida nos casos de algumas escolas em que a Equipe Multidisciplinar foi acionada pela direção e equipe pedagógica para resolver conflitos. A Coordenação das Equipes Multidisciplinares da SEED concluiu que as Equipes Multidisciplinares das escolas não sabiam diferenciar *Bulling* de Racismo.

Por fim, o técnico também relatou que houve um atraso para o início das Equipes Multidisciplinares porque houve um questionamento sobre sua importância como evento

formador de professores. Este fato foi ocasionado na troca de governo e, portanto, nova reestruturação da SEED, do Departamento da Diversidade que seria substituído por Departamento de Direitos Humanos. Os técnicos pedagógicos precisaram explicar detalhadamente os diferentes temas da Diversidade, que apesar de estarem, de maneira geral, incorporadas nos Direitos Humanos, precisam ser trabalhados em suas particularidades, pois os professores não recebem formação específica em Direitos Humanos nem em cultura e história africana, afrodescendente e indígena. Desse embate e debate na SEED, o Departamento da Diversidade tornou-se Diversidade e Direitos Humanos e ações como as Equipes Multidisciplinares e outras formações foram mantidas. Enfim, mesmo gestores políticos da área de educação, por vezes mostram certo desconhecimento da importância deste assunto na escola.

A entrevista com a professora E. ocorreu, como já citado, na Biblioteca Pública do Paraná por escolha da entrevistada. Ela contou sua trajetória na Educação Pública do Paraná, destacando que começou como professora de história, apesar de sua formação em Sociologia. Depois da reinclusão da disciplina sociologia voltou a trabalhar com aulas de sociologia. Passou a integrar o Departamento da Diversidade a partir de 2010 e trabalhou na Coordenação de Educação das Relações Étnico-Raciais de 2012 a 2019, quando se aposentou.

Ela nos contou das dificuldades iniciais para a própria formação do Departamento da Diversidade, como também da implementação de estudos e ações na escola para fazer valer o que estava disposto na Lei Nº 11.645/ 2008 e na Lei Nº 10.639/2003. Este início foi muito conturbado, segundo ela, devido à falta de formação e olhar dos gestores públicos e das universidades para esta questão, principalmente na formação de professores (licenciatura). Ela relatou que ocorria uma grande confusão entre as questões da educação negra, educação quilombola e indígenas, geralmente tratadas como se fossem uma coisa só. Depois de muito trabalho de conscientização, de palestras e divulgação de artigos sobre o tema, os técnicos pedagógicos, os gestores públicos (políticos ou vindos da iniciativa privada) começaram a entender a peculiaridade de cada caso, como também da necessidade de várias políticas públicas, desde formação e conscientização de professores como também coibição do racismo nas escolas e de valorização da cultura africana e afrodescendente na história do Brasil e na educação.

Ela também comentou que um pouco antes de sua aposentadoria, houve novamente um processo de conscientização dos novos gestores que chegaram com a

mudança de governo, pois eles também tinham pouco contato com as demandas da escola pública no combate ao racismo, no atendimento às comunidades quilombolas e comunidades indígenas. Mas depois dos primeiros meses, essas demandas ficam claras e as políticas públicas de formação de professores pelas Equipes Multidisciplinares, e políticas específicas de atendimento das comunidades quilombolas e comunidades indígenas foram retomadas com algumas mudanças do novo governo. A professora nos mostra que a cada novo governo recomeça a fundamentação teórica e legal para a manutenção do Departamento da Diversidade e especialmente das políticas públicas das questões afro-brasileiras e indígenas.

No início das preocupações com a inserção das questões étnico-raciais, ainda em no governo Roberto Requião, ocorreu a formação de grupos de estudos para os professores nas escolas da rede estadual, sendo um dos temas as questões sobre relações étnico-raciais na educação. Isto é, os professores podiam escolher este tema ou outros para estudar, resultando em poucas escolas que optaram por estudar as relações étnico-raciais. Nesse momento se utilizou os poucos artigos acadêmicos disponíveis que tratavam da educação étnico-racial na escola, nas comunidades quilombolas e nas comunidades indígenas.

Da experiência destes grupos de estudos se evoluiu para o formato da equipe multidisciplinar que teria duas atribuições: primeiro, servir de colegiado para auxiliar e apoiar a direção e equipe pedagógica em ações educativas na escola que combatesssem o racismo e mapeassem problemas relacionados ao preconceito racial; segundo, servir como processo formativo anual contínuo da comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos).

Ela lembra que o início da formação das equipes também foi confuso e nos dois primeiros anos poucas escolas aderiram, mesmo seus membros pontuando para progressão na carreira do magistério. Ocorreu então um intenso trabalho junto aos diretores de escolas e núcleos de educação para que a equipe fosse realidade nas escolas tanto como colegiado de combate ao racismo quanto processo de formação para comunidade escolar, particularmente os professores. Nos três primeiros anos das equipes multidisciplinares a SEED envia sugestões bibliográficas para as equipes nas escolas, mas as equipes tinham liberdade para montar sua própria bibliografia. Esta liberdade de organização não deu muito certo, pois algumas escolas fugiam muito do tema.

A partir da sua terceira edição, contudo, as equipes multidisciplinares começam a ter um programa de estudos enviado pela SEED com alguns artigos impressos ou online para ser a base de leitura para essas equipes, para manter a formação focada nas questões afro-brasileiras e africanas, bem como questões indígenas. Este programa de estudos criou um pouco de resistência pois focava e limitava os estudos. Mas depois de um tempo começou a dar resultados, pois começaram questionamentos e dúvidas de professores e pedagogos de como implementar essas questões nas aulas, de como abordar temas como escravidão sem ser preconceituoso, discriminatório ou racista. Também esta formação refletiu na faceta da Equipe Multidisciplinar como colegiado que elabora ações de combate ao racismo e preconceito na escola.

A partir desta fase as equipes conseguiram, onde não havia resistência ou apenas pouca resistência, constituir um espaço de formação e atuação na escola. Mesmo assim, com material e roteiro, muitas escolas ainda apresentavam resistência, e ainda, se fazia necessário a conscientização de diretores e/ou uma obrigatoriedade. Então, a SEED, a pedido do Departamento da Diversidade, impôs o funcionamento das Equipes Multidisciplinares para as escolas, para a escola implementar como colegiado e formação de professores.

A professora destacou avanços nas implementações das Equipes Multidisciplinares nas escolas nos últimos anos, tanto na sua atuação contra o racismo, como na formação da comunidade escolar. Disse que ainda se observa resistências ou confusões na formação, o que pode ser constatado pelos relatórios enviados para a SEED e pelos trabalhos de alguns professores enviados pelo sistema de Educação a Distância - EaD na plataforma Moodle da SEED/PR. Mas considera um avanço que parte da formação dos membros das Equipes se dá na escola dentro do grupo com encontro presencial e outra parte por formação EaD na plataforma Moodle da SEED/PR. Isso permite que os técnicos pedagógicos do Departamento da Diversidade acompanhem o desenvolvimento do professor e a qualidade dos trabalhos postados.

A professora ressaltou igualmente que a evolução na formação das Equipes Multidisciplinares tem demonstrado maior sensibilidade de professores e gestores no combate ao racismo e ao preconceito e um maior interesse em buscar formação sobre a educação inclusiva dos jovens e crianças negras e a prática de culturas afrodescendentes na escola, como a capoeira nas escolas. Ela também observou maior interesse em pesquisas sobre as políticas públicas educacionais para a inclusão da temática

afrodescendente e africana e um maior interesse da população branca em compreender os aspectos do racismo na sociedade brasileira e como combatê-lo. Contudo, ela ainda nota uma dificuldade em se trabalhar o conhecimento africano e afrodescendente no ensino de disciplinas escolares em geral e mais particularmente nas disciplinas de ciências, matemática e língua portuguesa. Dificuldade, talvez advinda da própria formação acadêmica e principalmente da formação de professores que não preparam os futuros professores das doze disciplinas da educação básica a trabalharem com conhecimentos produzidos por africanos e afrodescendentes ou a apresentar destacados cientistas como africanos ou afrodescendentes produtores de conhecimentos.

A professora, que se dedicou à implantação das equipes, concluiu a entrevista argumentando como são importantes as pesquisas na área das licenciaturas, seja pela educação, seja pelas ciências sociais, abordando as questões que envolvem políticas públicas relacionadas à Lei n.º 11.645 de 2008 no âmbito das políticas públicas que delas resultaram nos Estados e municípios, como também a efetividade dessas políticas públicas no chão da escola, na realidade e prática dos docentes nas escolas e como também as direções e equipes pedagógicas atuam nessas temáticas.

4.2 ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO COLÉGIO ESTADUAL LEÔNCIO CORREIA

As entrevistas com os professores da instituição, que fazem ou fizeram parte da Equipe Multidisciplinar, foram realizadas em tempos diferentes, uma em dezembro de 2018, duas em dezembro de 2019 e duas em março de 2020. As entrevistas realizadas em 2018 e 2019 foram nas dependências do Colégio Estadual Leônico Correia e as entrevistas realizadas em março de 2020 foram por aplicativos de comunicação. O lapso entre as entrevistas ocorreu por um certo receio de alguns professores em falar o que pensam e depois sofrerem represálias, outros por desencontro de agendas.

A ideia foi entrevistar professores com formações e áreas distintas do saber e, também de atuação no colégio, sendo: duas professoras da área de matemática, um professor da área de biologia/ciências que também atua como gestor e dois professores da área de humanas, um filósofo e outro sociólogo. Esta diversidade trouxe para a pesquisa novos olhares, uma vez que as pessoas que participaram da equipe multidisciplinar mudaram suas perspectivas sobre a temática do ensino africano e afrodescendente e da cultura indígena.

A primeira entrevista, realizada em dezembro de 2018, ocorreu em duas partes: uma conversa nas dependências do Colégio Estadual Leônico Correia na qual abordamos sua formação e trajetória até a educação e o ensino e seu primeiro contato com a Equipe Multidisciplinar do Colégio. O restante da entrevista foi feito por mensagens de *whatsapp* e por telefone.

A professora L. falou brevemente de sua trajetória. Contou que depois de casada e com filhos resolveu fazer faculdade de Economia na Faculdade de Administração e Economia – FAE do Grupo Bom Jesus de Ensino, incentivada pelo marido que era contador. Já trabalhando como economista, começou a lecionar em cursos profissionalizantes de contabilidade e administração e acabou gostando principalmente de ensinar matemática financeira. Motivado por esta atividade docente procurou um curso de Licenciatura e acabou fazendo dois: um pelo PARFOR em Matemática, oferecido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR e outro pelo PARFOR em Administração, pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Também fez dois cursos de Especialização *Latu Sensu*, um em Finanças pela FAE e outro em Educação de Jovens e Adultos pela UTFPR. Após ter trabalhado alguns anos como professora temporária no Estado do Paraná, chamado pelo Estado do Paraná como “PSS” e em outros cursos privados, assumiu como professora efetiva (concursada) do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Estado do Paraná nas disciplinas matemática e gestão de negócios, em 2012.

A professora relatou que soube da Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Leônico Correia por comunicado oral da direção da escola durante os intervalos (recreio) na sala dos professores. Ela procurou conhecer do que se tratava e achou interessante a meta proposta, ou seja, da escola trabalhar a temática étnico-racial com orientação pedagógica. Disse que não conhecia o assunto porque nunca ouviu nada sobre o tema nas suas formações de licenciatura e que, num primeiro momento, sentiu muita dificuldade em entender o tema e suas implicações para a educação básica. Também contou que sentiu dificuldade com o material didático proposto, pois tinha uma linguagem muito distinta da área de formação dela e que, por isso mesmo, não conseguia assimilar os conceitos. Precisou pesquisar sozinha na internet e pedir auxílio para os colegas de ciências humanas, mas nem todos entendiam do assunto ou tinham paciência (tempo) para explicar. Para ela, o material apresentado nos quatro anos que participou não estimulava ou vinculava as questões da história e cultura africana e afrodescendente ou indígena com sua formação da área de sociais aplicadas ou matemática.

Apesar destas dificuldades, a professora relatou que aprendeu muito e descobriu problemas que a formação de licenciatura nunca trabalhou. A partir da experiência com a equipe multidisciplinar, a professora passou a entender melhor algumas diferenças entre preconceito e *Bulling*, entre ensino padrão e ensino direcionado para atender demandas específicas de alguns grupos de alunos. Disse que aprendeu sobre a importância de se inserir em vários momentos a história e cultura africana e afrodescendente, como também a indígena. Mas que ainda tem dificuldade em trabalhar essas questões em suas disciplinas, apesar de considerar que seu olhar para detectar *Bulling* e preconceito melhorou e que está fazendo a diferença no seu dia a dia como professora.

Ela também comentou na entrevista que conseguiu fazer algumas adaptações nas suas aulas de matemática para destacar os matemáticos que são negros ou afrodescendentes e que também em alguns temas conseguiu incluir curiosidades de tribos indígenas sobre como eles pensam os números e a contabilização das coisas. Por fim, finalizou a entrevista enfatizando que conseguiu vislumbrar as temáticas de história e cultura afrodescendente e africana e indígena como parte integrante da preocupação que os professores da educação básica devem ter.

As próximas entrevistas, realizadas em dezembro de 2019, ocorreram nas dependências do Colégio Estadual Leônicio Correia no período de recesso escolar. Foram entrevistados a professora A. também de Matemática e o professor M. da disciplina de Biologia ou Ciências no caso do Ensino Fundamental.

A professora A. começou contando sua trajetória, que sempre quis ser professora de matemática. Disse que desde o Ensino Médio, na época segundo grau, se interessou por estar lá ou ali ensinando, passando o prazer do estudo e que, das disciplinas que teve acesso na época, matemática era a que mais a desafiava. Ela fez o vestibular para matemática na Universidade Federal do Paraná e, depois do ingresso, ficou fascinada e empolgada com o curso e mais ainda nas disciplinas de licenciatura que mostravam técnicas e práticas para o ensino de matemática para crianças, adolescentes e adultos. Mas relatou, contudo, que nunca abordaram temas sociais e psicológicos que ela viria a lidar nas escolas públicas e privadas.

Trabalhando como professora, começou a notar certas dificuldades por parte de alguns alunos e pensar sobre como estimular os alunos mais apáticos ou desinteressados; com essa preocupação vieram as conversas com a pedagoga e as descobertas dos problemas sociais e psicológicos, entre os quais *Bulling* e preconceito, que muitos alunos

carregam e que impactam seu rendimento. A professora A. contou que desde 2005 está com dois padrões no Estado e com esta dedicação a Rede Pública de Ensino começou a buscar formação mais específicas oferecidas pelo Estado nas escolas. Nesta procura por formação ela teve notícias da formação da Equipe Multidisciplinar nas escolas. Destacou que numa das escolas que trabalhava não conseguia participar da Equipe Multidisciplinar porque era muito concorrido e que conseguiu somente vaga na Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Leônicio Correia para o biênio 2016-18. Sentiu muito não ter aberto a equipe no Colégio para este biênio 2019-20. Ela relatou que gostou muito da formação proporcionada pela equipe multidisciplinar, os textos, os debates, os vídeos, os trabalhos avaliativos e, também, a atuação da equipe conjuntamente com os pedagogos da escola.

A professora A. contou que aprendeu muito com a formação na equipe e comentou que às vezes sentia falta de textos e filmes que envolvessem diretamente a influência da cultura e história africana e afrodescendente com o ensino de matemática. Nesse sentido, ficou muito empolgada com a equipe multidisciplinar porque a convivência no grupo, assim como os textos lidos e conversas com os colegas, trouxe clareza sobre o problema do preconceito e sua diferença com o *Bulling*. Também por pesquisas que fez na internet, conseguiu muitas informações e artigos acadêmicos de como poderia abordar aspectos da cultura africana, afrodescendente e indígena para diversificar o ensino de alguns assuntos tratados no ensino de matemática. Ela ainda ressaltou que as questões sociais relativas ao preconceito e discriminação escolar, seja pela forma como se ensina e do que se ensina, também ficaram mais evidentes. Contudo, este lado mais compreensivo e afetivo do ensinar ela disse que sempre fez, de modo intuitivo. Reclamou da falta de formação nas licenciaturas para esses assuntos, assim, como inexistência de cursos e materiais didáticos para o professor aprender sobre esses temas, embora tenha exaltado o curso de matemática que fez e a qualidade dos professores de licenciatura na sua formação. Não obstante, as questões educacionais que passam pela cultura e história africana, afrodescendente e indígena não foram trabalhadas na época em que ela cursou a faculdade.

Ela contou que antes desta formação da Equipe Multidisciplinar do Colégio, tentava entender o porquê alguns alunos desistiam da escola, não se sentiam com vontade de estudar, principalmente no Ensino Fundamental, e suspeitava de causas que estão além ou aquém da escola. Não conseguia compreender ao certo o que ocasionava isso, sabia que perpassava nossos problemas sociais e seus efeitos psicológicos para as crianças, mas não tinha base para comprehendê-los racionalmente e discerni-los, o que é fundamental

para se repensar como se ensina e como refazer seu planejamento. A formação trazida pela Equipe Multidisciplinar trouxe para ela uma racionalidade e discernimento por textos e debates com colegas que permitiram que ela repensasse sua prática de ensino.

Com relação aos direitos humanos e cidadania, a professora também comentou que não teve muito claro na formação da licenciatura. Ela comenta que sim, todos falam que a educação é importante para a cidadania, que nós professores podemos mudar o país e tornar os brasileiros mais cônscios de si e de seus direitos pela educação. Também todos falam que a educação para todos é garantida pela carta de direitos humanos. Contudo, como estes conceitos aparecem para você na escola? Como sua atuação docente na escola, durante o ensino traz tudo isso? Esta formação mais peculiar ela só encontrou nas leituras e debates dentro da equipe. Inclusive a diferente concepção que há entre a cidadania e apenas as garantias formais dos direitos humanos, somente nos debates ficou um pouco claro.

A professora ressalta assim, o papel da Equipe Multidisciplinar na sua formação, pois, a partir dela, começou a observar melhor o cotidiano escolar, sua relação com os alunos, e como a direção trata alguns casos entre alunos e alunos, entre alunos e professores. Enfim, comenta que a formação da equipe ajuda a repensar as relações humanas dentro da escola como relações de cidadania, de garantias dos direitos. Concluiu relatando que percebeu nela uma mudança no relacionamento com os alunos, que ficou mais atenta as questões que envolvem *Bulling* ou preconceito. Ademais, ficou mais interessada em materiais que permitam uma abordagem mais histórica e cultural da matemática, principalmente no ensino fundamental, para melhorar a compreensão da matemática em várias culturas, tirando assim o enfoque mais restrito na cultura europeia ou norte-americana e valorizando questões culturais indígenas, afro-brasileira e africanas. A professora finaliza a entrevista destacando que o Estado e as universidades deveriam fornecer mais formações que envolvam práticas pedagógicas para o ensino de direitos humanos, cidadania e combate ao preconceito e racismo.

O professor M., terceiro entrevistado, formou-se em Biologia com Licenciatura em Biologia e Ciências pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Fez Especialização *Latu Sensu* em Ensino de Ciências e começou lecionando como professor temporário pelo Paraná Educação, e, também em algumas escolas e colégios particulares. Em 2003 assumiu seu padrão (concursado) no Quadro Próprio do Magistério – QPM e, desde 2009, trabalha com gestão escolar, primeiramente como diretor auxiliar e atualmente como diretor

geral. Desde que assumiu funções de gestão no Estado do Paraná, se desligou de escolas particulares.

Em seu relato, o professor M. destaca que a primeira notícia que teve sobre a equipe multidisciplinar ocorreu quando era diretor auxiliar. Se inteirou do objetivo da mesma, mas começou a participar a partir de 2014. Antes disso, em função da atuação na gestão da escola e de alguns acontecimentos de Racismo e *Bulling*, começou a ler sobre o tema e conversar com os integrantes da equipe multidisciplinar do colégio. Contou que a participação na equipe foi de grande valia para sua formação como professor e gestor. Considera que a equipe faz um trabalho de formação muito bom e consegue levar os professores a refletir sobre os temas que envolvem as questões afro-brasileiras e indígenas no tocante ao ato de educar os alunos. Para a formação, debate e espaço de reflexão a equipe multidisciplinar evidencia como temos ainda, na formação universitária, uma formação europeia que não valoriza, no campo cultural, o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira ou indígena. O entrevistado destaca que apenas quando se começa a trabalhar, ensinar e educar, especialmente na escola pública, é que as questões que envolvem o racismo e preconceito surgem durante as aulas, e aí surge o ato de educar. Ele relata ainda que durante o seu processo de formação para professor, esses temas não foram abordados e quando surgiram os problemas relacionados as questões étnico-raciais e aos direitos humanos em sala de aula, sentiu que não sabia como tratá-los ou quais encaminhamentos deveria fazer. Concluiu que o espaço de formação e debate que a equipe multidisciplinar abre na escola, supre esta necessidade e, se não habilita o professor a resolver esses problemas, traz mais clareza sobre como devemos agir e quais encaminhamentos devemos propor junto a equipe pedagógica e direção.

O professor considera que a composição da equipe e o material que norteia os debates, as explicações que, também, são a base para algumas atividades, são muito bons. Esclarece que estes materiais são artigos acadêmicos ou jornalísticos, vídeos e trecho de livros que explicam como a educação relegou culturalmente a importância da cultura africana ou afrodescendente e indígena na formação do português falado no Brasil, na composição de danças, de rituais, de sabedoria comum. Enfim, como o aspecto cultural pode ser abordado em várias disciplinas do ensino fundamental e médio. Ele ressalta que esse tipo de material que valoriza a cultura afrodescendente e indígena deveria estar mais presente nos livros didáticos, nos parâmetros curriculares e demais materiais didáticos. Ele observou também, que a educação básica ou melhor, o currículo da educação básica não

trabalha as questões de cultura africana e indígena nem diretamente, nem transversalmente nas disciplinas.

Com relação a estar preparado para trabalhar com as questões africana, afrodescendente e indígena, ele respondeu que a equipe multidisciplinar traz uma formação complementar para os professores que dela participam. Isto é, a equipe multidisciplinar conscientiza os professores que dela participam, mostra as formas que o racismo ainda pode se apresentar na escola, e como geralmente as disciplinas não valorizam questões culturais sobre esses temas e trazem apontamentos de como o professor pode evitar situações e mediar conflitos. Contudo, enfatiza que a formação que a equipe multidisciplinar traz é para conscientizar que o racismo ainda existe, que ele não é *Bulling* e que devemos, na medida do possível, melhorar nossas aulas e começar a tratar de temas que versam sobre a cultura afrodescendente e indígena. Contudo, não torna o professor ou profissional da escola um especialista no assunto, mas preparado sim, especialista, não.

A equipe multidisciplinar, segundo o professor M., ajuda a ampliar os conceitos de cidadania e direitos humanos. Na formação da equipe multidisciplinar os professores e funcionários entram em contato com os alcances mais amplos da cidadania, isto é, cidadania não são apenas como direito formal da constituição ou do código civil, tais como poder ir e vir, falar o que se pensa, votar nas eleições. A equipe traz a ampliação da cidadania como educação para diversidade, respeito a cultura que você não conhece, combate ao racismo e qualquer tipo de discriminação e que o ensinar não deve ter apenas a perspectiva europeia. Mostra que esta cidadania ampliada é o que torna possível a implementação dos Direitos Humanos no nosso país.

A equipe multidisciplinar apresenta meios para o professor pesquisar e se inteirar de assuntos relativos à cultura afrodescendente e indígena, mas o trabalho ainda é de cada professor e sua consciência. É muito difícil convencer alguém que não quer ser convencido porque se acha detentor do verdadeiro conhecimento. Contudo, a equipe multidisciplinar possibilita uma reflexão e traz material e referências para pesquisa que ajudam o professor que deseja fazer algumas mudanças nas suas aulas, valorizando as questões afrodescendentes e indígenas. Afinal, em sua perspectiva, a principal contribuição da equipe multidisciplinar é mostrar a necessidade do combate ao racismo, do acolhimento da cultura afro-brasileira na escola, do respeito aos movimentos negros e formas de expressão afro-brasileira, como roupas, penteados, culinária e outros. Aspectos que ainda causam

muita controvérsia entre os professores, especialmente aqueles que lecionam há mais de 20 anos.

As próximas entrevistas, quarta e quinta, foram realizadas por *whatsapp* em março de 2020, durante o recesso após a suspensão de aulas presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19, com o penúltimo e último coordenadores da equipe multidisciplinar.

O professor F. é formado em Ciências Sociais – bacharelado e licenciatura – pela UFPR e atualmente (2020) cursa Mestrado Profissional em Sociologia na UFPR. Professor do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do concurso de 2013 com posse em 2015, lecionou aulas como PSS alguns cursos antes de ser efetivado. Seu contato inicial com a equipe, foi por meio de um recado do diretor no intervalo e, mais efetivamente, a convite de um professor. Logo percebeu que o objetivo da equipe é criar um ambiente multidisciplinar com foco no debate e implementação das questões de cultura africana, afro-brasileira e indígena. Contudo, observou que muitos professores estavam ali pela formação em sentido mais pragmático, isto é, pela pontuação na carreira e pelo conhecimento a mais que permite uma inserção no debate mais contemporâneo. Em sua ótica, o colegiado que a equipe deve se tornar na escola para combater o racismo e o preconceito não acontece de maneira efetiva pela falta de comprometimento das pessoas. Todavia, acredita que alguns professores estavam muito compromissados em fazer do espaço da equipe multidisciplinar um colegiado efetivo de combate ao racismo e preconceito, como também um fórum escolar de conhecimento e debate sobre a implementação da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Para ele, alguns professores estavam inclusive bem engajados em replanejar suas aulas para dentro do possível incorporarem essas temáticas em suas práticas pedagógicas.

O professor F. relatou que no ano que ele foi coordenador da equipe, na semana da consciência negra, conseguiu fazer um evento com apoio da direção para valorização da cultura afrodescendente destacando os jovens negros e seus estilos linguísticos, música, poesia, penteados e vestimentas. Comentou que, a pedido de uma professora e anuência da direção, incluíram professores de uma outra escola da região para coparticipar deste evento, pois na escola deles não houve apoio para realizarem eventos na semana da consciência negra.

Com relação aos materiais fornecidos pela Secretaria de Educação, pensa que o material é suficiente para que se fomente um debate inicial sobre o tema e para que o professor consiga pensar algumas práticas pedagógicas. Não obstante, não é suficiente

para combater o racismo estrutural que ainda está presente na escola, para conscientizar amplamente os professores, nem para identificar as práticas racista de professores e alunos, muito menos para punir ou inibir o racismo. Ou seja, o material é suficiente para se fazer o básico, para se iniciar uma conversa basilar. Ele destacou que o material muda de ano para ano e, também o foco, isto é, um ano o foco maior é para a cultura indígena, outro ano é mais cultura africana e afro-brasileira. Disse que a equipe não capacita os professores para ensinar e debater sobre os temas com profundidade, nem os capacita para reconheceram e combaterem o racismo na escola.

O professor F. ressaltou que a equipe contém elementos que trazem à tona as questões da cidadania e dos Direitos Humanos. Para ele, se pensarmos o conceito de cidadania no sentido de ampliar o olhar dos componentes para os problemas das questões africanas e afro-brasileiras e indígena, a equipe multidisciplinar contribui para o desenvolvimento desse conceito de cidadania. Contudo, considera que também seria um desenvolvimento inicial, basilar e não um aprofundamento da questão da cidadania na escola. O professor identificou o mesmo com relação aos Direitos Humanos, na qual os debates e reflexões da equipe vislumbram uma compreensão da importância e riqueza da diversidade cultural, do respeito a religião de cada um, do combate ao racismo e outras formas de preconceitos. Nesta forma basilar de entendimento, tanto os Direitos Humanos quanto cidadania, estariam contemplados na equipe multidisciplinar. Mas, não podemos dizer que a equipe multidisciplinar prepara seus membros para efetivar os direitos humanos ou cidadania na escola, afirma o professor.

O professor A. é formado em Filosofia – bacharelado e licenciatura – pela UFPR com especialização em Antropologia Cultural pela PUC-PR e Mestrado Profissional em Filosofia pela UFPR. Professor do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do concurso de 2007 e com posse em 2012, contou que ficou sabendo da existência da equipe multidisciplinar do colégio pela divulgação no intervalo e por cartazes de divulgação. Ele pesquisou e descobriu que se tratava de uma política pública da Secretaria de Educação que a escola se esforçava para realizar. Ficou interessado, procurou o coordenador da equipe e começou a participar.

A equipe multidisciplinar é, para ele, uma política pública de combate ao racismo e demais formas de discriminação e preconceito contra a cultura africana e afrodescendente e indígena. Política que possui uma dupla ação, pois tanto atua no combate ao racismo e preconceito em colaboração com direção e equipe pedagógica, quanto realiza a formação

da comunidade escolar num sentido acadêmico de trazer textos, realizar debates e avaliar os participantes da equipe, como também de conscientizar os mesmos e a escola toda da importância cultural e de fonte de conhecimento destas matrizes.

Ele contou as experiências que teve como membro da equipe e depois coordenador, mencionando que tanto ele como outros coordenadores sempre complementaram os materiais com textos de pesquisas adicionais. Embora considere que a SEED sempre procurou trazer materiais de qualidade no que se refere a fundamentação acadêmica, priorizando materiais que contemplassem uma possibilidade formadora tanto na perspectiva de modificar ou aprimorar as aulas dos professores como também de conscientizá-los de que o racismo ainda é uma realidade na sociedade brasileira e como combatê-lo na escola.

O professor A. conta que percebeu, principalmente quando assumiu a coordenação da equipe, que o comprometimento de cada participante traz resultados positivos nas aulas. Relatou que a equipe e a SEED fornecem meios para que o professor entenda, reflita e consiga mudar sua compreensão sobre o tema em suas aulas, como também que possa ampliar sua concepção de cidadania quanto à questão do que é racismo e preconceito. Percebeu que algumas poucas pessoas (professores e funcionários) estavam presentes somente pela formação no sentido pragmático, isto é, pela certificação e pontuação e, que apesar das leituras e atividades realizadas, não se mostravam empenhados em realizar mudanças nas suas atitudes ou no trabalho docente.

Em sua concepção, a política pública Equipe Multidisciplinar contribui para o aprendizado dos direitos humanos porque além da formação, conhecimento sobre a cultura africana, afro-brasileira e indígena, a equipe está centrada no combate ao racismo e aos preconceitos e, este combate aos preconceitos, condiz com alguns artigos e princípios da carta de Direitos Humanos da ONU de 1942. O professor percebeu que a função da equipe como colegiado, atuando em conjunto com direção e equipe pedagógica, para combater o racismo e preconceitos, para conscientizar a comunidade escolar que o racismo ainda existe e seu funcionamento na sociedade brasileira, é realizada por meio de cartazes que tratam desse tema e dos fundamentos dos direitos humanos. Mas conclui que a abordagem deve ser mais aprofundada, com discussões sobre o racismo estrutural presente no cotidiano em nossa sociedade.

Por fim, destacou que acredita que a equipe multidisciplinar fornece uma base de conteúdos e textos para que o professor se prepare para ministrar aulas sobre a temática

afro-brasileira e indígena. Entretanto, o professor precisa se dedicar ao tema, fazer pesquisas pessoais e, também específicas na área de sua formação e atuação para conseguir realizar esta tarefa, e que nem todos tem esse comprometimento para modificar sua prática pedagógica.

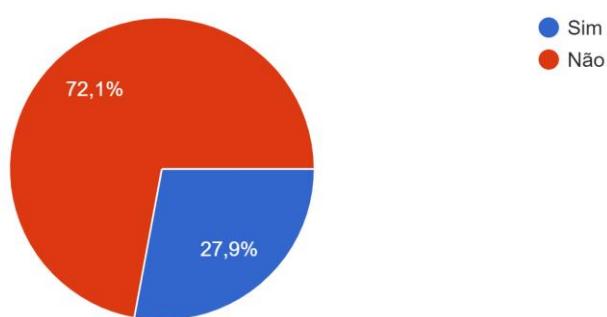
4.3 PESQUISA COM OS ALUNOS DA ÚLTIMA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO NOTURNO E DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL INTEGRADO MATUTINO

Os gráficos abaixo são o resultado de uma pesquisa do tipo *Survey* realizada com os alunos das turmas 4IA (turma do quarto e último ano do curso profissional integrado de Técnico em Administração), 3ºE (turma do terceiro e último ano do ensino médio). Duas turmas, sendo que todos os alunos estão há quatro anos no colégio (ensino profissional integrado) ou três anos no colégio (ensino médio). A resposta dos alunos foi espontânea e de livre participação. Não houve nenhum incentivo da escola ou de qualquer professor para que os alunos participassem da pesquisa realizada. A pesquisa foi feita por meio digital usando o *Google Forms* e o *Google Drive*. O endereço eletrônico da pesquisa foi enviado aos alunos em 17 de fevereiro de 2020 e ficou liberado para participação até julho de 2020. No total, 43 alunos participaram da pesquisa e, embora sem nenhuma pretensão estatística, permitiram refletir sobre o trabalho da equipe na prática educacional.

O primeiro gráfico nos mostra as respostas dos alunos para a pergunta: você sabe o que é Equipe Multidisciplinar?

Você sabe o que é Equipe Multidisciplinar?

43 respostas

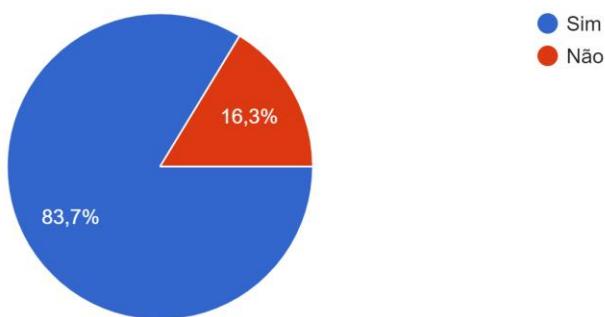


Esta pergunta demonstra que, ao contrário dos professores e funcionários, a maioria dos alunos desconhece a existência da equipe multidisciplinar do colégio. Este resultado nos leva a pensar sobre o baixo exercício da equipe como colegiado atuante na escola, assunto relato por alguns professores em suas entrevistas, bem como a baixa participação dos alunos na equipe multidisciplinar, assim também, como da pouca visibilidade e atuação da equipe multidisciplinar.

O segundo gráfico nos mostra as respostas dos alunos para a pergunta “você já teve aula sobre as temáticas Africanas, Afrodescendentes ou Indígenas?”. As respostas indicam que a maioria dos alunos teve em sua jornada pelo ensino médio aulas que versavam sobre a temática africana, afrodescendente ou indígena.

Você já teve aulas sobre as temáticas Africanas, Afrodescendente e Indígena?

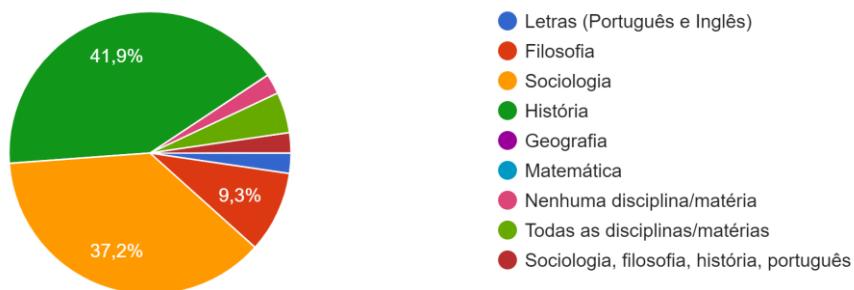
43 respostas



Na lembrança dos alunos, os temas relacionados com a equipe multidisciplinar são tratados pelos professores de ciências humanas, que em suas grades curriculares tem que trabalhar estas temáticas e já tem, a princípio, formação teórica para abordá-las. As disciplinas mais lembradas por tratarem desta temática são, em ordem de classificação, história, sociologia e filosofia, como pode ser observado no gráfico abaixo.

Quais professores abordam com frequência as temáticas Africanas, Afrodescendentes e Indígenas?

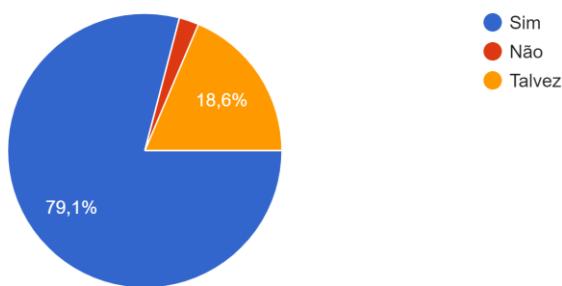
43 respostas



Deste modo, as disciplinas que são de área de humanas normalmente já trabalham as questões de temáticas africanas, afrodescendentes e indígenas, como também trabalham questões de cidadania e Direitos Humanos, bem como o combate ao racismo e demais formas de preconceito. O gráfico ainda nos mostra uma lacuna na escola entre as disciplinas e o trabalho da equipe multidisciplinar.

Para você, as temáticas Africanas, Afrodescendentes e Indígenas estão relacionadas diretamente com a Cidadania no Brasil?

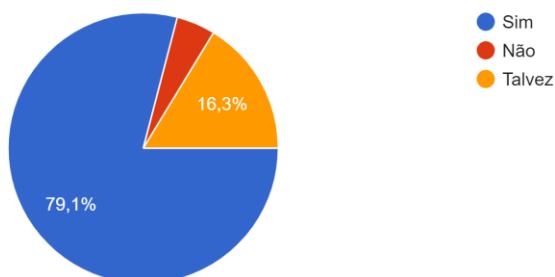
43 respostas



Os alunos também responderam majoritariamente que concordam que as questões relativas à cultura africana, afrodescendente e indígena estão relacionadas com desenvolvimento da cidadania no Brasil. Deste modo, a maioria dos alunos tem uma percepção sobre a cidadania brasileira por meio da compreensão das questões afrodescendentes e indígenas.

Para você, as temáticas Africanas, Afrodescendentes e Indígenas estão relacionadas com questões sobre Direitos Humanos?

43 respostas

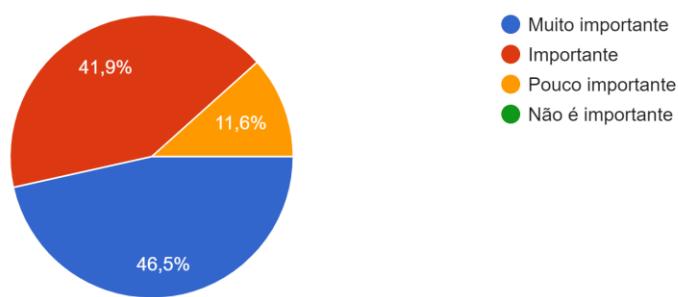


Na compreensão da grande maioria dos alunos o debate de Direitos Humanos no Brasil passa pela compreensão de nossa sociedade multicultural, em especial pelas questões afrodescendentes e indígenas.

Os próximos gráficos retratam as respostas dos estudantes que participaram da pesquisa sobre a relevância dos temas da equipe multidisciplinar para a formação dos jovens que cursam o Ensino Médio.

Para você, as temáticas Africanas, Afrodescendentes e Indígenas são importantes para a formação dos jovens no Ensino Médio?

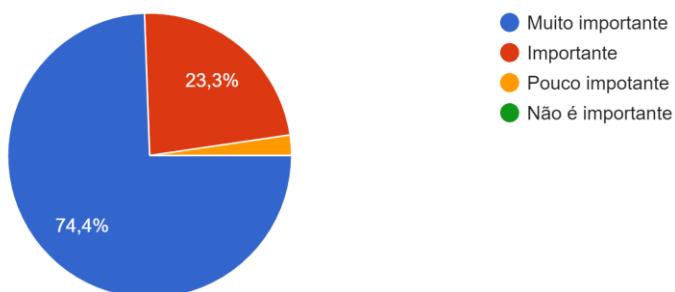
43 respostas



A maioria dos alunos respondeu que as questões que envolvem temas afrodescendentes e indígenas são muito importantes (46,5%) ou importantes (41,9%) para a formação que os jovens devem ter durante o ensino médio brasileiro.

Para você, as questões sobre Cidadania e Direitos Humanos são importantes para a formação do jovens no Ensino Médio?

43 respostas



A maioria (74,4%) acha muito importante e uma pequena parte (23,3%) acha importante um aprofundamento e debate sobre cidadania e Direitos Humanos no Ensino Médio para a formação dos jovens brasileiros.

4.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Como já indicamos na introdução, em 2019, a parte relativa à formação da equipe multidisciplinar no Colégio ficou prejudicada porque por um lapso da secretaria da escola, foi perdido o prazo de inscrição da escola junto a SEED.

Contudo, como já explicamos e os técnico-pedagógicos da Secretaria de Educação ressaltaram em suas entrevistas, a política pública Equipe Multidisciplinar tem duas funções: a formação de professores e funcionários da escola, com pontuação para subir na carreira e, também, a atuação como órgão colegiado para auxiliar e embasar as ações da escola no combate ao racismo e na divulgação da cultura e histórias indígena, africana e afro-brasileira. Durante o ano de 2019, entre os meses de fevereiro a novembro, observamos a participação dos membros da Equipe Multidisciplinar nos trabalhos concernentes a EM e sua atuação junto a equipe diretiva e pedagógica. Existe, conforme plano de carreira dos professores do Estado do Paraná, dois momentos de formação na escola, um antes do início do ano letivo, sempre no mês de fevereiro, com três dias de duração e outro logo após o recesso de julho, com dois dias de duração.

Acompanhamos e participamos dessas formações em 2019 e não vimos uma participação efetiva e direta da equipe multidisciplinar, apenas um lembrete das pedagogas para que os professores em seus planejamentos incluissem as ações de valorização da

história e cultura indígena e afro-brasileira conforme determina a legislação vigente. Também observamos que a equipe pedagógica e diretiva não instiga e fomenta a participação de membros da Equipe Multidisciplinar no cotidiano da escola ou em campanha permanente de valorização da história e cultura indígena e afro-brasileira.

Não soubemos nem vimos casos de racismo na escola durante a observação participante. Vimos uma participação no Conselho Escolar de membros da Equipe Multidisciplinar e uma participação numa proposta/projeto de combate permanente ao racismo e à intolerância que por falta de recursos acabou não sendo efetivada.

A grande participação, com muita efetividade ocorreu durante a semana do dia do índio e na semana da consciência negra. Nestes dois momentos houve um trabalho conjunto da Direção da escola e Pedagogos com a Equipe Multidisciplinar para fomentar uma grande reflexão sobre estes temas.

Na semana do dia do índio, de 15 a 19 de abril de 2019, ocorreu no Ensino Médio e Fundamental um grande trabalho sobre a diversidade de nações indígenas que habitaram e algumas que ainda habitam o território que atualmente é o Estado do Paraná. A mobilização aconteceu com atuação forte dos professores de ciências humanas e letras, tanto dos que participavam como dos que não participavam da Equipe Multidisciplinar. Todos se empenharam muito para quebrar paradigmas românticos sobre nossos indígenas, bem como para a quebra de clichês preconceituosos de que o indígena não gosta de trabalhar ou de que índio é tudo igual, por exemplo.

Na semana da Consciência Negra, de 18 a 22 de novembro de 2019, também observamos uma união da Equipe Diretiva e Equipe Pedagógica com a Equipe Multidisciplinar, conseguindo mobilizar no Ensino Médio e no Fundamental todos os professores, sendo que, os que mais se destacaram, foram os professores de Ciências Humanas e Letras. Ocorreu uma conversa em sala de aula realizada pelos professores voluntários, isto é, não foram todos, sobre o combate ao racismo e a importância de uma sociedade plural e inclusiva. Também houve a exposição de cartazes, tipo painel, nos corredores da escola, no pátio coberto e em sala de ambientação, como a sala dos professores.

Notamos que nessa semana, alguns alunos voluntários, expuseram danças africanas ou de cultura afro-brasileira e afro-americana, tais como axé, pagode, *afro-reggae*,

rap. Ocorreu um grande momento de reflexão sobre diversidade cultural e contribuição da cultura africanas e afro-americanas em nossa vida artística.

Também vimos uma conscientização de se adotar o discurso antirracista como meta objetivo na comunidade escolar do Colégio Estadual Leônicio Correia.

Contudo, ainda fica evidente que, como apontaram os técnicos da SEED em suas entrevistas, a equipe multidisciplinar, mesmo nas escolas em que recebe apoio para trabalhar, como é o caso do Colégio Estadual Leônicio Correia, a formação e a ação da equipe durante o ano letivo acontecem de maneira padrão, isto é, como uma divulgação e conscientização de se adotar um discurso de combate ao racismo e de se valorizar uma sociedade plural e inclusiva, por meio de uma abordagem histórica e cultural do indígena e do negro. Não se realiza os passos para além disso, como perceber nas estruturas escolares a presença do próprio racismo, nos componentes curriculares, na relação entre professores negros, indígenas e brancos no próprio quadro da escola e, também sua presença na elite social e governamental. Enfim, não se aprofunda o debate para as áreas que estão fora da cultura e nas quais o racismo estrutural se torna também sinônimo de desigualdade, conforme Botelho e Schwarcz (2012).

Deste modo, a observação participante nos trouxe evidências de que a Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Leônicio Correia tem o apoio formal da Direção e Pedagogos, realizando o trabalho que entende ser sua função ou seja, destinado a ela dentro da escola, propondo eventos dentro do calendário oficial de conscientização, proporcionando ambiente para se refletir sobre a necessidade do combate ao racismo no Brasil, bem como procura estabelecer o pluralismo da sociedade democrática e estimula o discurso para uma sociedade mais inclusiva como um padrão educacional para a comunidade escolar em questão. Contudo, não consegue ainda, estabelecer junto à comunidade escolar as relações existentes nos conflitos que acontecem no Brasil com as questões envolvendo relações étnico-raciais, o preconceito, a discriminação racial, a cidadania e os direitos humanos.

4.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Aqui faremos uma breve análise das informações obtidas, como elas se relacionam ou não entre si, os limites e avanços que podemos perceber pelas informações e pelos

dados coletados em nosso campo de pesquisa, que foi a comunidade escolar do Colégio Estadual Leônicio Correia.

As entrevistas dos técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná evidenciam o grande desafio na política pública denominada Equipe Multidisciplinar a ser enfrentado pela coordenação responsável por essa demanda na SEED. A SEED é responsável por oferecer de forma permanente, curso de formação continuada para professores e funcionários da escola. Esse processo de formação vem sendo organizado pela respectiva coordenação e ofertado as escolas desde 2014, é considerado um sucesso na maioria das escolas, segundo relatórios recebidos, pelo número de participantes e muitos elogios de direção e professores. Podemos, então, afirmar que toda a rede estadual de ensino público do Paraná, o corpo docente, funcionários e comunidade em geral recebem subsídios teóricos e metodológicos que possibilitam a execução de um trabalho pedagógico que envolve a Educação em Relações Étnico-Raciais, e a inclusão do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, tanto para o trabalho em sala de aula como para a convivência diária na escola.

Entretanto, de acordo com as entrevistas, a coordenação percebe que essa formação não garante que a Equipe Multidisciplinar atue na escola, juntamente com a direção e pedagogos, como um colegiado, que deve realizar um efetivo combate ao racismo durante todo o ano letivo, como também apresentam dificuldades em auxiliar a equipe pedagógica e gestores a incluírem no cotidiano escolar e nos planos de ação docente de todas as disciplinas do currículo da Educação Básica, temas relacionados a história e cultura indígenas e afro-brasileiras bem como a efetiva educação em relações étnico-raciais. Esta ação colegiada, segundo relato dos técnicos em suas entrevistas, não acontece ou acontece timidamente na grande maioria das escolas. As Equipes Multidisciplinares foram concebidas para serem espaços de debate, estratégias e de ações pedagógicas que deveriam fortalecer a implementação das Leis n.º 10639/03 e n.º 11.654/08, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná, conforme apresentado pela SEED, no portal educacional, então, esse espaço nas escolas não está sendo bem utilizado.

Coqueiro *et al.* (2013, p. 17888) afirma que a Equipe Multidisciplinar da SEED “é uma política pública educacional, que visa garantir a ressignificação e valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena na diversidade paranaense e brasileira.” Portanto, é

preciso que a comunidade escolar saia do discurso, e se aproprie dos subsídios teóricos apresentados nos processos de formação para fazer a transformação necessária que dê conta de atender aos objetivos que a SEED almeja para as Equipes Multidisciplinares no espaço escolar em conformidade com a legislação vigente e com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Compreendemos que nem todas as pessoas são passíveis de serem conscientizadas a respeito da importância e da imprescindibilidade da ERER e da diversidade cultural a ponto de mudarem seu modo de ser, pensar e agir. Faz-se necessário engajamento e compromisso individual e profissional que culmine num espaço que se deseja como colegiado para atingir o coletivo. Mas, como reflete Gomes (2007, p. 17) “[...] não é tarefa fácil para nós, educadores e educadoras, trabalharmos pedagogicamente e inserirmos no currículo uma discussão profícua sobre diversidade cultural de um modo geral, e sobre o segmento negro, em específico”.

Podemos corroborar a reflexão citada acima nos discursos de todos os professores entrevistados, porém, suas experiências como integrante da Equipe Multidisciplinar contribuíram para a efetivação da sua educação em relação étnico-racial e diversidade cultural proporcionando melhoria na sua atuação em sala no que diz respeito a essas questões. As professoras L. e A. e o professor M. quando descreveram suas experiências focaram suas percepções no evento de formação da Equipe Multidisciplinar, ressaltando como este evento os ajudou a ter uma melhor compreensão dos temas que envolvem as histórias e culturas indígenas e afro-brasileira e as relações étnico-raciais. Também evidenciaram como esta formação os ajudou a incluir estes temas em suas aulas. Contudo, eles não perceberam a importância da atuação do colegiado Equipe Multidisciplinar e nem como esta atuação pode avançar para se discutir o racismo estrutural na sociedade brasileira e suas inserções no sistema escolar.

Percebemos claramente nas entrevistas dos professores F. e A. a constatação das observações feitas pelos técnicos da SEED, quanto a falta de aprofundamento na ação da Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Leônio Correia nos aspectos mais incisivos sobre cidadania e referenciação no debate acerca dos Direitos Humanos. Assuntos que incorporados efetivamente às ações da Equipe Multidisciplinar trariam à tona uma discussão sobre o racismo estrutural na sociedade e seus reflexos na comunidade escolar e principalmente o que pode ser feito para alterar essa realidade.

Desde modo, as entrevistas dos professores que participaram da Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Leônio Correia corroboraram as percepções obtidas

pelos técnicos da Secretaria de Educação sobre os desafios a serem enfrentados pela SEED para aprimorar e fortalecer o trabalho da Equipe Multidisciplinar. Ficou evidente que a Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Leônio Correia, assim como na maioria dos colégios no Estado do Paraná, não consegue se efetivar para além do evento formativo.

Para enfrentar os desafios encontrados na implementação das Equipes Multidisciplinares, que vieram para atender as orientações e normas vigentes, a SEED precisa levar em conta a complexidade dos sujeitos que estão envolvidos no processo e indagar sobre as suas condições, sua história, as variáveis pedagógicas e sociais que os integram e influenciam as suas práticas pedagógicas e sociais, pois, como afirma Gomes (2007, p. 23) “a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional”. Em nossa análise, consideramos que os processos de formação continuada além de fornecer subsídios teóricos devem possibilitar, e quiçá, garantir, a construção de conhecimentos, a elaboração de conceitos e estratégias que permitem aos participantes aprender, refletir, transformando em ação o aprendizado. Evidenciamos que quem participa, torna-se integrante, pois, participação, quando existe de fato, é necessariamente educativa, propiciando a transformação, a mudança de valores, ideias, atitudes e ações.

Também os dados fornecidos pela plataforma *Google Forms* dos questionários tipo Survey, respondidos pelos alunos das séries finais do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado Profissional, reforçam aquilo que se evidenciou nas entrevistas: a limitação da EM ao campo formativo de professores, pois a maioria dos alunos identifica e reconhece as disciplinas da área das Ciências Humanas, como História, Sociologia e Filosofia, como as que abordam e trabalham as questões de história e cultura indígena, africana e afrodescendente. Podemos observar que a disciplina de Sociologia, foi a segunda mais mencionada, lembrando que um dos professores entrevistados era da área das Ciências Sociais e integrante da EM. A participação de professores de Sociologia na EM é de fundamental importância, sendo a Sociologia uma ciência e um processo educativo, onde o seu objeto de estudo e ensino são as relações que se estabelecem no interior dos grupos na sociedade, como essas relações se estruturam e atingem as relações entre os indivíduos e a coletividade (PARANÁ, 2008).

O ensino da sociologia pressupõe metodologias que coloquem o aluno como sujeito de seu aprendizado, provocando a relacionar a teoria com o vivido, a rever conhecimentos prévios e a reconstruir saberes. espera-se que seja constante o exercício do “estranhamento”, que leve os educandos a “desnaturalizar” (pré)conceitos sobre os fenômenos sociais, compreendendo-os como construções históricas, passíveis de sofrerem transformações. (PARANÁ, 2008, p. 94).

O resultado obtido sobre as disciplinas de História, Sociologia e Filosofia, gera dúvidas, pois os temas supracitados fazem parte do conteúdo dessas disciplinas, e provavelmente foram exigidos em alguma avaliação formal. Então nos faltam dados que nos permita concluir se ocorreu a implementação da Lei n.º 10639/03 e da Lei n.º 11.654/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena razão pela qual foi proposta a criação das Equipes Multidisciplinares e, também se as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos estão permeando os planos de ação docente. Contudo, observamos que alguns alunos responderam que essas questões foram trabalhadas em todas as disciplinas. Lembrando que esses alunos estão no último ano do seu curso, podemos considerar que ainda se lembram que esses temas foram abordados por professores das demais disciplinas, além das três já citadas. Para elucidar esses dados, precisaríamos termos vislumbrados possíveis respostas e desmembrados certas perguntas do questionário, possibilitando maior detalhamento.

O desconhecimento dos alunos em relação a existência da EM no colégio, corrobora o resultado apresentado nas entrevistas, ou seja, a restrição do campo de atuação ao processo de formação do corpo docente e não como colegiado que procura resolver os conflitos relacionados ao racismo, preconceito e discriminação racial que podem existir no cotidiano escolar. Percebemos a invisibilidade da Equipe Multidisciplinar no âmbito da sala de aula e nas demais instâncias colegiadas.

Finalizando nossa análise sobre os dados obtidos no nosso campo de pesquisa, ressaltamos que todos os materiais trabalhados nas formações das EM permanecem disponíveis no portal educacional e podem ser consultados por todo e qualquer professor que queira aprender um pouco mais sobre as questões étnico-raciais e diversidade cultural. Também, registramos que a estruturação da composição das EM passou por modificações ao longo dos anos assim como o evento de formação organizado e ofertado pela SEED, sendo que essas ações pretendem superar ou diminuir as dificuldades e fragilidades observadas nas ações da EM nas instituições de ensino da rede pública estadual.

4.6 ANALISANDO A TESE DO EPISTEMICÍDIO E DA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO BRASIL

Na revisão de literatura e na produção da fundamentação teórica dois livros e um artigo foram caminhando numa proximidade com as informações que coletamos, são eles: “Cidadania no Brasil: o longo caminho” de José Murilo de Carvalho; “Cidadania, um projeto em construção” organizado por André Botelho e Lilia Moritz Schwarcz e o artigo “A Lei Nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates” de Elisabete F. Dos Santos e Eliane A. T. Pinto e Andréia M. Chirinéa. O livro de Carvalho (2015) nos mostra como o Brasil tem um caminho diferente daquele europeu que ficou sintetizado pelo artigo de T. H. Marshall intitulado “Cidadania, classe social e status” que evidencia uma lógica na história em que as lutas e conquistas pelos direitos civis, preparam o caminho para a luta e conquista dos direitos políticos e esses direitos políticos preparam as lutas e conquistas pelos direitos sociais. Carvalho (2015) em seu livro, fazendo um caminho sintético pela história do Brasil demonstra que nossa história apresenta contradições, que não permitem essa trajetória lógica de T. H. Marshall, a qual aconteceu mais ou menos idêntica na maioria dos países europeus. No Brasil o processo de construção da cidadania tem outra trajetória. A conquista efetiva e plena de direitos políticos ocorreu em médios ou curtos períodos de nossa história, assim como os direitos civis foram afrontados e questionados em dois períodos de ditadura. Desta maneira, não conseguimos implementar os direitos sociais de maneira plena, ocorrendo de forma parcial pelos questionamentos da parcela da sociedade e de algumas lideranças políticas e movimentos sociais. E, ainda neste momento, ano de 2020, continuamos com estas contradições que se repetem.

Também, Botelho e Schwarcz (2012) na introdução de seu livro sintetizam a construção de direitos e cidadania da Grécia clássica até o Brasil atual e, em muitos pontos apresentam as mesmas contradições de Carvalho (2015). Neste mesmo livro os capítulos “Justiça e Direitos: a construção da igualdade” de Maria Tereza Alina Sadek e no capítulo “Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão” de Lilia Moritz Schwarcz demonstram que nossa história é tensa e oscila entre conquista de direitos civis e políticos com retrocessos e repressão, especialmente na primeira década do século XXI. O Brasil passou por um período de conquista de direitos civis, políticos e sociais que formalmente instituídos garantem direitos, proporcionando assim, a discussão e a reflexão sobre a forma de pensar, conceber e construir a cidadania no Brasil. Torna-se imprescindível a construção

e implementação de políticas públicas específicas a cada direito para se evitar confusão institucional e principalmente o senso comum dentro da sociedade, onde tem-se a inclusão formal e legal dos direitos, porém, a efetivação social desses direitos não acontece de forma igual para todos os cidadãos brasileiros. Assim, não se percebe a concepção cidadã e nem a efetividade da cidadania. Notadamente, constata-se que ainda a cidadania brasileira encontra-se em processo de construção devido a desigualdade social acentuada que não foi superada e está longe de o ser.

Estas teorias sintetizadas, remontam a situação em que o evento de formação da Equipe Multidisciplinar é um sucesso e a atuação do colegiado na escola não o é. Também aparece nos momentos em que a escola com a Equipe Multidisciplinar organiza com sucesso os eventos e as reflexões da semana do Dia do Índio e da Semana da Consciência Negra, contando com o apoio da maioria da comunidade escolar. Contudo, ainda permanece no formalismo valorizando a sociedade democrática e plural que se diz contra o discurso racista e a valorização da contribuição cultural, em detrimento ao debate sobre o racismo estrutural e ao reconhecimento do racismo e da ausência da importância dos negros e indígenas na formação da cultura e história do povo brasileiro nos livros didáticos que foram selecionados pelos próprios professores no Programa Nacional do Livro Didático. E ainda, sem debater porque existem poucos profissionais negros de sucesso na educação ou em qualquer outra área, sendo este país formado por uma maioria de pardos e negros, como constatado no Censo 2010. Bem como, deixam de promover a reflexão sobre a dizimação dos povos indígenas que viviam no território brasileiro anterior ao descobrimento do Brasil e tampouco discutem a eficácia das políticas públicas atuais que deveriam proteger os remanescentes desses povos, mas que não possuem recursos financeiros e humanos suficientes para serem implementadas.

As percepções captadas pelas entrevistas, pelos dados dos questionários aplicados aos alunos e pela observação participante, evidenciam a tese levantada por Carvalho (2015) sobre ter sido construído no Brasil uma cidadania inconclusa, e a de Botelho e Schwarcz (2012) sobre a fragilidade da cidadania brasileira apesar dos avanços ocorridos ao longo de sua construção. Ou seja, apesar das pessoas envolvidas na pesquisa compreenderem a relação existente entre ERER e diversidade cultural com as questões sobre cidadania e direitos humanos, não ocorre maior aprofundamento de discussões e reflexões em sala de aula sobre esses temas por lhes faltarem o conhecimento necessário para tal e assim, deixa-se de incorporar os direitos humanos na planificação das aulas.

Encontramos em Carvalho (2015), Botelho e Schwarcz (2012) e em Boaventura de Sousa Santos (2013 e 2014) que a existência de deturpações e ambiguidade na ideia de direitos humanos persiste nos países que mais violam os direitos humanos. Violações essas representadas entre outras, pela discriminação, pelo racismo e preconceito que podem promover e aumentar a desigualdade social. Torna-se necessário que os integrantes da EM estejam cientes desse fato, pois a escola é um espaço privilegiado possuindo condições para o estabelecimento da cidadania, ou seja, é o ambiente do conhecimento, da convivência e da empatia. Para Carvalho (2015, p. 208) “o progresso na área da educação fundamental é fator decisivo para a cidadania”, sendo a educação imprescindível para o exercício da cidadania, porque possibilita que os indivíduos conheçam e compreendam que são detentores de direitos, além de contribuir para sua autonomia e assim, os indivíduos podem se organizar e exigir das autoridades ações promotoras desses direitos. O indivíduo passa ser sujeito instituído de cidadania, sendo sujeito de direitos e responsabilidades.

Os professores entrevistados afirmam que as formações e os materiais que a SEED disponibiliza, trazem embasamento teórico que contribui para a ERER e para a inserção da diversidade cultural, além de possibilitaram a ampliação dos conceitos de cidadania e direitos humanos. E como afirma, o prof. M, “deixa o professor mais preparado, mas não o torna especialista no assunto”, o que também foi corroborado pelo prof. F. e pelo professor A., o qual comenta que a abordagem deveria ser mais aprofundada. Todos contam que não receberam durante sua formação inicial, na graduação, nenhum conteúdo que abordasse as relações étnico-raciais ou a diversidade cultural, por isso buscam também outros referenciais teóricos além dos fornecidos pela SEED. Fato já evidenciado por Munanga

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 15)

Nesse contexto a formação das Equipes Multidisciplinares procura superar essa desinformação como afirma os entrevistados. A formação continuada nesse caso, é um fator importante para provocar mudanças nas concepções a respeito da diversidade e

pluralidade cultural, bem como da cidadania e dos direitos humanos. Pela legislação vigente, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e os respectivos Pareceres do Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 03/2004 e Parecer n.º 08/2012, determinam que as Instituições de Ensino Superior- IES realizem a inserção desses conhecimentos. Acreditamos que as IES, na atualidade, promovam a inserção das temáticas especificadas nas diretrizes supracitadas, especialmente nos cursos de licenciatura, assim, a lacuna sentida pelos professores da EM do Colégio Leônicio Correa, deixa de existir.

. Apesar dos esforços, envolvimento, pesquisas e engajamento dos professores da EM a tese do epistemicídio definida por Santos, Pinto e Chirinéa (2018) ficou expressa na ausência de aprofundamento por parte da Equipe Multidisciplinar das questões relacionadas as relações étnico-raciais bem como a sua quase nula atuação como mediadora pedagógica dos conflitos que tratam das questões de preconceito, discriminação racial e racismo na escola. Além da ausência dos debates citados nesse capítulo, observamos que a história e cultura indígenas, africanas e afrodescendente não aparecerem de maneira efetiva na propagação e produção do conhecimento no Ensino Fundamental e Médio. Entretanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana encontramos o seguinte

Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (BRASIL, 2004, p. 32).

Em nossa observação participante durante o ano letivo de 2019 e pela nossa experiência, enquanto integrante da EM nos anos anteriores, registramos que na semana que antecede o Dia do Índio e o Dia da Consciência Negra, os professores do colégio orientam e solicitam os alunos a realização de trabalhos escolares sobre os indígenas e sobre os negros e afrodescendentes, abordando aspectos que julgam interessantes. Os trabalhos são expostos em forma de cartazes e, também, ocorrem apresentações culturais. Harmatiuk e Sandini (2018, p. 17) também encontraram a mesma situação em outra escola da rede pública estadual, e concluem que esses trabalhos pontuais não atingem a “totalidade de sua grandeza o enfoque necessário de real contribuição do povo

afrodescendente e sua cultura para com nossa sociedade". Okawati e Schevisbiski (2018) registraram em sua pesquisa realizada em um colégio estadual que os professores percebem que falta tempo para socialização desses temas na Semana da Consciência Negra, impossibilitando debate e discussão. Constatamos que os professores não realizam pesquisas que possam conduzir a produção de conhecimento relacionados a essas diversidades. Não ocorre incentivo por parte da SEED para que professores da Educação Básica, sejam professores pesquisadores. A SEED tem o Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE, desde 2007, e nesse programa os professores participantes das mais diversas áreas do conhecimento, com orientação das IES, produzem pesquisas relacionadas a sua disciplina e material didático que serve de apoio pedagógico, ficando o mesmo disponível no portal educacional da SEED, podendo ser utilizado por toda a rede de ensino. Dentre as pesquisas realizadas envolvendo a ERER e a história e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a História e Cultura Indígenas, existem aquelas que tratam das EM presentes nas escolas da rede pública, avaliando suas ações, efetividade, formação e materiais pedagógicos.

Santos, Pinto e Chirinéia (2018, p. 954) afirmam que "o apagamento de temas e perspectivas africanas e afro-brasileiras impede que seja, efetivamente, vislumbrados os mecanismos que constroem e mantêm as disparidades raciais no Brasil". Ocorrendo a mesma situação com os temas e perceptivas indígenas. Existe mais um agravante que reforça o epistemicídio: a maioria dos professores, não percebe que os estudantes que abandonam a escola ou são retidos, são na sua maioria pardos ou negros. Portanto, não fazem a relação com as questões étnico-raciais e os problemas dela advindos, não reconhecem a real causa que culminou com o abandono ou retenção escolar. Realmente, no ano de 2019, não percebemos nenhuma preocupação com este debate na escola, nem pelos membros da Equipe Multidisciplinar, nem pela direção e pedagogos. O acesso à escola foi ampliado nas últimas décadas, mas existem desafios quanto a qualidade e a equidade. Conforme Brasil (2013, p. 13) "O acesso às séries iniciais do ensino fundamental, praticamente universalizado no país, não se concretiza, para negros e negras, nas séries finais da educação básica." O debate sobre o motivo do baixo desempenho e do abandono escolar dos alunos precisa estar presente nas reuniões mensais com a equipe pedagógica e a EM.

Estes não debates ou silenciamentos que envolvem a propagação e produção do conhecimento indígena e africano, como também a exclusão dos estudantes negros e

indígenas determinada pelo índice de retenção ou abandono escolar desses estudantes, afirmam que a tese do epistemicídio está presente na escola e que não é trabalhada nem combatida de maneira cônscia pelos membros da Equipe Multidisciplinar, da direção ou pedagogos. Santos, Pinto e Chirineá concluem que

Esse apagamento dos negros e conteúdos a eles relativos está na base das dificuldades verificadas pela população negra para manter-se cativa aos bancos escolares, uma vez que o sistema escolar tem sido o principal vetor responsável por promover o epistemicídio e o branqueamento das mentes e dos comportamentos. Isso torna os negros responsáveis por não se enquadarem em padrões e normas apregoados e sustentados pelo nosso sistema educacional. (SANTOS, PINTO E CHIRINÉA 2018, p. 955).

Dessa maneira, a escola nem percebe que está reproduzindo um sistema histórico de discriminação, e por isso a obrigatoriedade da inclusão e estudo imposto pelas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/2008, cuja implantação e implementação na rede pública estadual paranaense vem sendo realizada por meio da política educacional chamada de Equipe Multidisciplinar. Se ainda, em 2020, após dez anos de sua criação, essa política não conseguiu atingir a plenitude de seus objetivos, é porque o enraizamento da discriminação e o preconceito estrutural ainda se fazem presentes no espaço escolar e nos profissionais que ali trabalham, e devem ser eliminados.

Pelo exposto nas entrevistas dos professores, dos técnicos da SEED e pelas respostas dos alunos, percebemos que há avanço, talvez lento, mas a discussão e reflexão já ocorrem no cotidiano da escola devido as Equipes Multidisciplinares. Torna-se fundamental que o fator de discriminação seja considerado no processo avaliativo para se obter melhores resultados quanto ao sucesso e permanência dos alunos pardos, negros e indígenas nas instituições de ensino. Santos, Pinto e Chirineá (2018, p. 956) enfatizam a importância da inserção dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira porque possibilitam a “ampliação dos horizontes de contemplação e produção de conhecimento”. Mas, também, afirmam que o sistema educacional que temos ainda dificulta a apropriação e operacionalização da legislação supracitada. Realidade constatada, também nas pesquisas realizadas por Mascarenhas (2015), Pomini e Proença (2018), Okawati e Schevisbiski (2018) quando realizaram pesquisas sobre a Equipe Multidisciplinar em outras instituições de ensino da rede estadual paranaense, observaram que apesar da atuação da EM ter gerado mudanças no comportamento de alunos e comunidade escolar, ainda encontra-se resistência em se discutir temas relacionas a ERER e a cultura africana, afro-

brasileira e indígena e, também na resolução de conflitos relativos ao preconceito e discriminação racial.

Nesse aspecto, a política pública paranaense Equipe Multidisciplinar, procura transformar essa realidade, por organizar e preparar os eventos de formação e os materiais pedagógicos de apoio ao professor e por proporcionar que os seus integrantes se reúnam periodicamente para debater as questões sobre as relações étnico-raciais e os elementos históricos e culturais da matriz africana e indígena. Não basta a obrigatoriedade da inserção dos temas e conteúdos pertinentes e cursos de formação senão houver espaço para debates e diálogos com os integrantes das equipes com a coordenação da SEED para juntos construírem um processo educacional e formativo que provoque a quebra de paradigma e o engajamento individual e profissional capaz de modificar a realidade que se encontra nas escolas.

De acordo com Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p.958) “mais que apreender história, cultura e manifestações e costumes da matriz africana é necessário conjugar tais disciplinas específicas que compõem as grades dos diferentes níveis de escolarização.” Realidade constatada pelas professoras da disciplina de Matemática que participaram de nossa pesquisa, ambas sentiram muito dificuldade em articular e integrar os conteúdos da ERER e da diversidade cultural em no planejamento de suas aulas.

Apesar das fragilidades evidenciadas pela pesquisa realizada no Colégio Estadual Leônio Correa consideramos que a política pública denominada Equipe Multidisciplinar foi e ainda é um avanço na tentativa de se efetivar a concepção cidadã no sistema educacional paranaense, e até mesmo na educação da sociedade como um todo, bem como, é um instrumento efetivo de divulgação e compreensão da Lei nº 11.645/08 e de conscientização da história e cultura indígena, africana e afrodescendente.

Fica patente que a Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Leônio Correia trabalha integrada com a equipe gestora e pedagogos, procurando desenvolver os temas de sua responsabilidade enquanto processo formativo. Todavia, ainda não consegue quebrar paradigmas e estigmas que impedem melhor compreensão de cidadania e direitos humanos, por isso, também não impedem o epistemicídio. Esse desafio ou dificuldade encontra-se registrado no Parecer do CNE sobre as Diretrizes em Educação em Direitos Humanos e segundo esse documento isso ocorre “porque não se pode ignorar a persistência de uma cultura, construída historicamente no Brasil, marcada por privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos.” (BRASIL, 2012, p. 8). Torna-

se imprescindível que o processo formativo para os profissionais que trabalham na escola possibilite o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, como condições básicas da liberdade para o exercício da crítica e da cidadania.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao indicarmos como objeto de estudo a Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Leônicio Correia, e na construção e composição do projeto, não imaginávamos os desdobramentos que iriam ocorrer já na fundamentação teórica com a leitura das teses de Carvalho (2015), Botelho e Schwarcz (2012) e Santos, Pinto e Chirinéa (2018).

Essas teses estão presentes nas entrevistas dos professores e técnicos da Secretaria de Educação que apontam claramente a diferença entre o evento de formação da Equipe Multidisciplinar e o colegiado Equipe Multidisciplinar que atua na escola. Estas diferenças trazem para discussão as teses de uma cidadania inacabada no Brasil e a compreensão incompleta e equivocada sobre os Direitos Humanos. Também, confirmam a pouca visibilidade da história e cultura indígenas, africana e afrodescendente na produção e divulgação deste conhecimento em específico.

É importante destacar que, com todas as limitações e desafios, observamos que existe um esforço muito grande dos membros da Equipe Multidisciplinar, da Direção e Pedagogos para que a equipe multidisciplinar continue ativa na escola, como colegiado e como processo de formação continuada permanente para a comunidade escolar por compreenderem a importância de tornar a escola um espaço para a ressignificação, reconhecimento e valorização da diversidade cultural e a imprescindibilidade do enraizamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, explicitadas com excelência nos respectivos Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação. E assim, como afirma Santos (2013, p. 84) “uma revolução intercultural está em curso na área da educação, mesmo reconhecendo todos os limites que as revoluções cartoriais têm antes de sair dos cartórios para a rua.”

A superação das dificuldades de atuação das EM nas instituições de ensino é uma meta a ser alcançada pela SEED que por meio dos relatórios recebidos e avaliações sobre a EM, busca estratégias para melhorar o processo formativo e o material de apoio com o qual subsidia o trabalho da EM e demais professores. Pois quanto maior for a articulação, integração e suporte da SEED com os profissionais das escolas, assim, como o apoio dos gestores e equipe pedagógica, melhor e mais intenso será o grau de enraizamento das

práticas pedagógicas necessárias à implementação e continuidade da política pública educacional, denominada Equipe Multidisciplinar. É necessário que os processos formativos articulem a teoria e a prática educacional que proporcionem a construção de relações mais democráticas dentro e fora da escola.

Todavia, a política pública Equipe Multidisciplinar, mesmo com o esforço de seus membros e apoio da direção e comunidade escolar, é afetada pela concepção rasa e confusa de cidadania brasileira, bem como dos Direitos Humanos e, também, pela não percepção do epistemicídio estrutural existentes nos conhecimentos indígenas, africanos e afrodescendentes apresentados no conteúdo das diversas disciplinas. Ou seja, os saberes escolares coexistem com a cultura e história indígena, africana e afrodescendente, e raramente incorporam a cultura e história indígena, africana e afrodescendente como elementos importantes para o conhecimento escolar. Por meio dos processos de formação continuada e das ações da EM é possível contemplar e integrar a pluralidade étnico-racial na escola, transformando a sala de aula em um ambiente fundamental de enfrentamento do preconceito, racismo e toda forma de discriminação racial, assim como, espaço primordial para desnaturalizar a incompreensão sobre os direitos humanos e a cidadania. Ademais

a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos (BRASIL, 2018, p. 12).

Consideramos que as questões das relações étnico-raciais, indígenas, africanas e afrodescendentes devem receber maior atenção e profundidade no âmbito das instituições de ensino, assim como o debate sobre o desenvolvimento da cidadania no Brasil contado por meio de sua própria história que contém contradições, avanços e retrocessos. Esses assuntos devem estar presentes nos cursos de licenciatura para que a política pública Equipe Multidisciplinar possa ser reconhecida como estratégia para a efetivação da educação das relações étnico-raciais nas escolas da rede pública paranaense, sendo que esta educação poderá contribuir para uma compreensão mais densa e proativa da Cidadania e Direitos Humanos. Assim também como os processos de formação continuada para todos os profissionais da escola com a finalidade de se obter a promoção e valorização da diversidade. Pois como estabelecido no art. 5.º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o objetivo central é “a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de

organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário." (BRASIL, 2012, p. 21).

Nesse contexto, compreendemos a imensa relevância da indissociabilidade da educação em direitos humanos e em relações étnico-raciais, porém existem desafios a serem enfrentados para que as instituições de ensino alcancem os objetivos propostos nas Diretrizes. Esses desafios podem ser superados ou minimizados por meio do exercício da tolerância, da solidariedade e do redimensionamento das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALAPANIAN, Silvia. **Conceitos e princípios que norteiam a teoria dos Direitos Humanos.** Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2014.
- AMADEU, Maria Simone U. S et. al. **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT.** Curitiba: UFPr, 2017.
- ARISTÓTELES. Política. Coleção **Os Pensadores.** Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Jr. São Paulo: Nova Cultural, 1999, 211-240.
- BAKOS, Margarete Marchiori. A escravidão negra e os farrapos. In: DACANAL, José Hildebrando (Org.) e outros. **A Revolução Farroupilha: história e interpretação.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 79-97.
- BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009).** 458 p. Tese (Doutorado em História) - Universidade Brasília. Instituto de Ciências Humanas. Departamento de História. Brasília, 2010.
- BOTELHO, Andre; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Introdução - Cidadania e direitos: aproximações e relações. In: BOTELHO, Andre; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Cidadania, um projeto tem construção: minorias, justiça e direitos.** SP: Claro Enigma, 2012, p. 6-27
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988 — texto constitucional de 5 de outubro de 1988. Constituição atualizada até a Emenda Constitucional nº 99/2017. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html. Acesso em 05 jan. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 16 jan. 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Pluralidade Cultural/Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 13 jan. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004. 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, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial**

[da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 10 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução CNE/CP 1/2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>>. Acesso em 02 abr. 2020.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos. 3.^a impressão, simplificada. Brasília; MDH, 2018. Disponível em <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRAMOPNEDH.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2020.

CARRION, Raul. **Os lanceiros negros na Guerra dos Farrapos**. 2ed. Porto Alegre, Gabinete do Vereador Raul Carrion, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil** – o longo caminho. 19 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CASTRO, Jorge Abrahão de; OLIVEIRA, Márcio Gimene de. Políticas públicas e desenvolvimento. In: MADEIRA, L. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014, p. 20-48.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-97.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2020.

COQUEIRO, Edna Aparecida; SILVA, Eleuza Teles da; LOPES, Tania Aparecida; SANTOS, Kenneth Dias dos; ROCHA FILHO, Luiz Camões Pedroso da. Equipe Multidisciplinar: uma experiência da Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na rede estadual da educação básica do Paraná. IN: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013. **Anais**. Curitiba: PUC/Pr, 2013, p. 17887-17897. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/artigo.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

DAL RI JR, Arno; DAL RI, Luciane. Civis, hostis ac peregrinus – Representações da condição de homem livre no ordo iuris da Roma Antiga. **Revista Pensar**, Fortaleza, v. 18, n. 2, p. 328-353, mai./ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/2695/pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

DOMINGUES, Petronio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. Niterói, vol. 12, nº 23, p. 100-122. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs).

Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1978, v. 1.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: Beauchamp, Janete; Pagel, Sandra Denise; Nascimento, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Goiás, v. 27, n.1, p. 109-121, jan/abr, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador.** Saberes Construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. E-book. Disponível em:<https://books.google.com.br/books/about/O_movimento_negro_educador.html?id=1j2WDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q=f=false>. Acesso 17 set. 2020.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. A construção Histórico-sociológica dos Direitos Humanos. **ORG & DEMO.** Marília, v.11, n.2, p.95-112, jul./dez., 2010. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/494>>. Acesso em 05 fev. 2020.

HARMATIUK, Angela; SANDINI, Sabrina Plá. Reflexão e tomada de consciência – um caminho para o fortalecimento de ações frente ao preconceito e a discriminação racial na escola. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016.** Curitiba: SEED/PR., 2018. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unicentro_angelaharmatiuk.pdf>. Acesso em 05 nov. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010.** Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil: 500 anos de povoamento.** IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. - Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2020.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil:** 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008, p. 45-64.

JACCOUD. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil:** 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008, p. 131-166

LEROY, Jean-Pierre; BERTUCCI, Ademar de Andrade; ACSELRAD, Henri; PÁDUA, José Augusto; SCHLESINGER, Sergio; PACHECO, Tania. **Tudo ao mesmo tempo agora:** desenvolvimento, sustentabilidade, democracia: o que isso tem a ver com você? 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Estrutura normativa e implementação de políticas públicas. In: MADEIRA, L. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014, p. 64-82.

LINDGREN-ALVES, José Augusto. **É preciso salvar os direitos humanos**. São Paulo: Perpectivas, 2018.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAESTRI, M. Pampa negro – agitações, insubordinações e conspirações servis no Rio Grande do Sul, 1803-1850. **Revista de História da África e de estudos da diáspora africana** (SANKOFA), v. XXI, p.50-72, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88950/91813>>. Acesso em 16 out. 2020.

MARQUES, Letícia Rosa. Domingos José de Almeida e José Mariano de Matos: a questão dos negros e mulatos na Revolução Farroupilha (1835-1845). In: Simpósio Nacional de História- ANPU, 2011, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ANPU, julho. 2011, 1-5. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308175426_ARQUIVO_ArtigoANPUHcorrigido\[1\].pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308175426_ARQUIVO_ArtigoANPUHcorrigido[1].pdf)>. Acesso em 16 out. 2020.

MASCARENHAS, Rose Xavier da Costa. **Os planos de ações das equipes multidisciplinares para a implementação da Lei 10.639 em escolas estaduais do Paraná: alguns resultados**. Conclusão do curso de especialização em educação das relações étnico-raciais - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - Universidade Federal do Paraná. Orientador Prof. Dr. José Antonio Marçal. UFPR, 2015, 54 p.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD. 2.^a ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

NEUMANN, Eduardo Santos. “Um só não escapa de pegar em armas”: as populações indígenas na Guerra dos Farrapos (1835-1845). **Revista História**, São Paulo, n.171, p.83-109, jul-dez. 2014. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/rh/n171/0034-8309-rh-171-0083.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2020.

POMINI, Marcia Regina; PROENÇA, Wander de Lara. Diálogos curriculares com a diversidade: o papel da equipe multidisciplinar na aplicação das leis sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação escolar. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da**

escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_uel_marciareginapomini.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

OKAWATI, Eva Maria de Andrade; SCHEVISBISKI, Renata Schlumberger. Equipe Multidisciplinar: desafios para implementação das leis 10.639/03 e 11.645/07 no Colégio Estadual Vicente Rijo – Londrina. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016.** Curitiba: SEED/PR., 2018. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_socio_uel_evamariadeandradeokawati.pdf>. Acesso em 20 set. 2020

OLIVEIRA, Fernanda. Após 170 anos, papel do negro na Revolução Farroupilha ainda é minimizado. **G1**, Porto Alegre. 20/09/2017. Entrevista. Disponível em <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/apos-170-anos-papel-do-negro-na-revolucao-farroupilha-ainda-e-minimizado-diz-doutora-em-historia.ghtml>>. Acesso em 03 fev. 2020.

OLIVEIRA, Vanessa Elias de. As fases do processo de políticas públicas. In: MARCHETTI, Victor. (Org). **Políticas públicas em debate**. São Bernardo do Campo, 2013.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, v. 30, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539/375>>. Acesso em: 25.01.20.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 04/2006**. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações da Diversidade Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao042006.PDF>>. Acesso em: 29 out. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Sociologia**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução N°. 3399 / 2010 –GS/SEED. 2010a. **Diário Oficial** n.º 8.294 de 27 de ago. 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/resolucao_3399210_gsseed.pdf>. Acesso em 20 dez. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução 010/2010** – SUED/SEED. 2010b. Assunto: Equipes Multidisciplinares para tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao102010.pdf>. Acesso em 20 dez. 2018.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.

Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>>. Acesso em: 17 mar. 2020

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro.** Belo Horizonte: Mandyala, 2008.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O Mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995).** 268 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, Niterói, 2010. Disponível em:< <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf>>. Acesso em 17 set. 2020.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55. Rio de Janeiro, abr./jun. 2005. p. 1054-1079. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. **Colorindo memórias e redefinindo olhares:** Ditadura Militar e Racismo no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (Estado). Comissão da Verdade do Rio. Relatório. Rio de Janeiro: CEV-Rio, 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/12/Pires-T-Colorindo-memorias-e-redefinindo-olhares-Ditadura-militar-e-racismo-no-Rio-de-Janeiro-2.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

PIRES. Estrutura Intocadas: Racismo e ditadura no Rio de Janeiro. **Ver. Direito Prax.** Rio de Janeiro, v. 9, n. 2/jun. 1054-1079, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rdp/v9n2/2179-8966-rdp-09-02-1054.pdf>>. Acesso em 20 out. 2020.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** 6 ed. Lisboa: Gradiva, 2013.

REZENDE, Maria José de. Educação e mudança social em Fernando de Azevedo. **Acta Scientiarum, Human and Social Sciences.** Maringá, v. 25, n. 1, p. 73-85. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2199/1378>>. Acesso em 16 jan. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. Colaboradores José Augusto de Souza Peres (*et al.*). - 3. ed. - 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília- CAPES: UAB, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS. Se Deus fosse ativista dos Direitos Humanos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Elisabete Figueroa. dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo.; CHIRINÉA, Andréia M. A Lei n.º 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, julho/setembro. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/2175-6236-edreal2175623665332.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

SANTOS, Gilberto Vieira dos. O movimento indígena contemporâneo no contexto dos conflitos no campo. **TERRA LIVRE**, ano 34, v. 1, n. 52, p. 323-359, 2019. Disponível em:

<<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/1520>>. Acesso em 15 out. 2020.

SANTOS, Graziela E.L dos. 1985: Sesquicentenário e Escravidão Negra: Uma Revisão Historiográfica. **Estudos Ibero-Americanos**. PUCRS, ano XVI, v. 1, n. 2, p. 299-308, jul. e dez., 1990. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/36337/19097>>. Acesso em: 17 out. 2020.

SEED/PR. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Sobre as Equipes Multidisciplinares da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1380>>. Acesso em 16 nov. 2018.

SEED/PR. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Equipes Multidisciplinares da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>>. Acesso em 13 nov. 2018.

SILVA, Beatriz Barbosa da; GONÇALVES, Claudio Ubiratan; SANTOS JUNIOR, Avelar Araujo; PINTO, Luana Elis Oliveira. Limolaygo toype: as Assembleias Indígenas e a construção da identidade territorial dos Xukuru do Ororubá. **Ver. NERA**, Presidente Prudente, v. 23, n. 54, p. 186-211, 2020. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/7917>>. Acesso em 16 out. 2020.

SILVA, Fabricio Pereira; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v.12 n.1, p. 68-87. 2018. Disponível em:<<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15980>>. Acesso em: 13 set. 2020.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso: em 06 jan 2020.

SOUZA, Emanuella Geovana Magalhães de; BOAKARI, Francis Musa. Resistindo ao Episódio: em busca de uma literatura infantil afro-brasileira, moçambicana e angolana. **Mulenga**, Rio de Janeiro; UFRJ, vol. 10, n. 19, p. 82-98, jul-dez, 2018.

SOUZA, Paulo Bosco de. Kant e sua ‘hospitalidade universal’ inspiraram a Carta dos Direitos Humanos. Entrevista cedida a Nelson Oliveira em 07/12/2018. **Agência Senado Notícias**. Brasília. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/12/07/kant-e-sua-2018hospitalidade-universal2019-inspiraram-a-carta-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 02 mai. 2020.

THEODORO, MÁRIO. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008, p. 15-43.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VANALLI, A.C. Um mulato na Revolução Farroupilha (1835-1845): José Marianno de Mattos. XII Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em língua portuguesa (CONLAB), **Anais**. Lisboa, 2015

WU, Xun; RAMESH, M; HOWLETT, Michael, FRITZEN, Scott. **Guia de políticas públicas:** gerenciando processo. Traduzido por Ricardo Avelar de Souza. – Brasília: Enap, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COORDENAÇÃO EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE

1. Qual a história institucional das Equipes Multidisciplinares na Secretaria de Estado da Educação?
2. Qual a fundamentação legal para o funcionamento das Equipes Multidisciplinares?
3. Qual o apoio teórico utilizado para se pensar o funcionamento das Equipes Multidisciplinares?
4. Qual o material de apoio dado para as escolas que tem Equipes Multidisciplinares?
5. Como se pensa o funcionamento das equipes multidisciplinares nas escolas?
6. Qual o retorno das escolas com equipes multidisciplinares para a melhoria da compreensão das temáticas da diversidade, em especial da temática afro-brasileira e indígena?
7. Institucionalmente, como a coordenação das Equipes Multidisciplinares pensa a política das Equipes Multidisciplinares para a melhor compreensão da cidadania? E dos Direitos Humanos?

APÊNDICE 2

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS PARTICIPANTES DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

1. Como você soube da existência da Equipe Multidisciplinar na sua escola?
2. Como você define o objetivo da Equipe Multidisciplinar? Qual seria o real objetivo?
3. Em relação ao material de apoio fornecido pela SEED/PR, você pensa que o material é adequado para o desenvolvimento da Equipe Multidisciplinar?
4. Ao participar da Equipe Multidisciplinar você se sente preparado em ensinar ou debater sobre história e cultura Africana e Afrodescendente e/ou Indígena?
5. Para você, a Equipe Multidisciplinar ajuda ou contribui para o desenvolvimento do conceito de Cidadania na formação do professor e funcionário da escola?
6. Para você, os Direitos Humanos e temas correlatos a ele estão contemplados na formação proposta pela Equipe Multidisciplinar? Por quê? De que maneira?
7. Explique como o trabalho desenvolvido pela Equipe Multidisciplinar ajuda você a preparar suas aulas dentro da temática Africana, Afrodescendente e Indígena na sua disciplina.

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.

Verificar junto ao corpo de alunos sobre o conhecimento da Equipe Multidisciplinar e como os alunos vislumbram a abordagem das temáticas Africana, Afrodescendente e Indígena nas aulas ministradas pelos professores.

*Obrigatório

1. Você sabe o que é Equipe Multidisciplinar? *

Marcar apenas uma oval.

()Sim

()Não

2. Você já teve aulas sobre as temáticas Africanas, Afrodescendente e Indígena?

Marcar apenas uma oval.

()Sim

()Não

3. Quais professores abordam com frequência as temáticas Africanas, Afrodescendentes e Indígenas?

Marcar apenas uma oval.

()Letras (Português e Inglês)

()Filosofia

()Sociologia

()História

()Geografia

() Matemática

() Nenhuma disciplina/matéria

() Todas as disciplinas/matérias

() Outro: _____

4. Para você, as temáticas Africanas, Afrodescendentes e Indígenas estão relacionadas diretamente com a Cidadania no Brasil? *

Marcar apenas uma oval.

() Sim

() Não

() Talvez

() Outro: _____

https://docs.google.com/forms/d/1_7_J8LX7AgOOEnONO6AMzw4uirwcqvpl_AKy4N5gwNw/edit 1/2

08/04/2019 Pesquisa Equipe Multidisciplinar

5. Para você, as temáticas Africanas, Afrodescendentes e Indígenas estão relacionadas com questões sobre Direitos Humanos?

Marcar apenas uma oval.

() Sim

() Não

() Talvez

() Outro: _____

6. Para você, as temáticas Africanas, Afrodescendentes e Indígenas são importantes para a formação dos jovens no Ensino Médio?

Marcar apenas uma oval.

() Muito importante

() Importante

() Pouco importante

() Não é importante

7. Para você, as questões sobre Cidadania e Direitos Humanos são importantes para a formação do jovens no Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

() Muito importante

() Importante

() Pouco importante

() Não é importante

https://docs.google.com/forms/d/1_7_J8LX7AgOOEnONO6AMzw4uirwcqvpl_AKy4N5gwNw/edit 2/2