

Formas de aplicação da lei 10.639/03 no cenário da precarização do trabalho docente: um estudo sobre as equipes multidisciplinares no município de Irati/PR

Rosemeire dos Santos Brito
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória - ES

Resumo: Nesse estudo realizamos uma investigação inicial sobre a formação e funcionamento das chamadas equipes multidisciplinares, enquanto iniciativa oficial do governo paranaense voltada à criação de mecanismos interdisciplinares de atendimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Nosso intento é de verificar se tal iniciativa contribui para construir outros sentidos para o que se entende por qualidade da educação, para além dos resultados obtidos por estudantes da educação básica em testes padronizados. Avalia-se também se tal política governamental contribui para o efetivo enfrentamento das formas de manifestação de racismo no cotidiano escolar, assim como para o não silenciamento dessas práticas discriminatórias. A pesquisa revela que há uma série de medidas que visam documentar o acompanhamento do funcionamento dessas equipes nas escolas, sem que se produzam condições de trabalho docente que minimizem dificuldades cotidianas, sobretudo aquelas que são estruturais e que envolvem a precarização e proletarianização do trabalho realizado por docentes.

Palavras-chave: Lei 10639/03. Raça. Racismo. Cultura afrobrasileira.

Abstract: In this study we conducted an initial investigation on the formation and the operation of so-called multidisciplinary teams, a Paraná government official initiative which aims to create mechanisms for interdisciplinary care of Laws 10.639/03 and 11.645/08. Our intent was to verify if such initiative can contribute to build other meanings to what is meant by quality of education, apart from the results obtained by students of basic education on standardized tests. It is also assessed whether such government policy can contribute to the effective coping of manifestations of racism in everyday school life, as well as for not silencing those discriminatory practices. The research reveals that there are a number of measures which intends to record the monitoring of the functioning of such teams in schools, without giving rise to conditions of teachers' work that can contribute to minimize daily problems, in particular those that are structural and involve the casualization and proletarianization of the work done by teachers.

Key words: Law 10639/03. Race. Racism. African-Brazilian culture.

Introdução

Neste artigo apresenta-se resultados de uma pesquisa voltada à análise de uma forma de aplicação das Leis 10.639/03 e 11.245/08, em uma escola da rede estadual, do município de Irati/PR, tendo em vista a recente criação das chamadas equipes multidisciplinares na rede estadual do Paraná, com o propósito de fornecer material pedagógico e acervo bibliográfico sobre Educação das relações étnicorraciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena em todas as áreas de conhecimento, além de prever o investimento na promoção de cursos de formação continuada para os profissionais da educação¹.

Procurou-se verificar se há efetivo lugar e condições para a valorização dessas culturas nos espaços escolares, em vista da manutenção da centralidade atribuída às políticas de avaliação que exigem dos sistemas educacionais, das escolas e dos profissionais da educação o atendimento de uma noção de eficácia escolar que, em tempos de neoliberalismo em educação, traduz-se, necessariamente, no bom desempenho dos alunos em testes padronizados e, mais recentemente, no cumprimento de metas educacionais traçadas pelo Ministério da Educação.

O ponto de partida desse estudo consiste no entendimento de que os quatro primeiros anos do governo Lula envolveram a criação de uma ampla gama de programas especiais direcionados a grupos socialmente vulneráveis, sobretudo na educação básica, sem que tais iniciativas representassem rupturas com os princípios norteadores das reformas educacionais conduzidas pelo governo antecessor.

O grande marco diferenciador ocorre somente no último ano do primeiro mandato, quando por meio da Emenda Constitucional nº. 53, de 19/12/2006, atribui-se nova redação ao parágrafo 5º. do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que, em relação ao fundo anterior - FUNDEF ampliou o financiamento da educação básica, direcionando recursos para suas três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, com duração prevista para 14 anos.

¹ Conforme Instrução nº. 010/2010 – SUED/SEED – Superintendência da Educação – Secretaria do Estado da Educação do Paraná.

Portanto, considera-se que esse governo é marcado por políticas de continuidade à reestruturação do Estado brasileiro, processo iniciado nos anos 1990 e que se revestiu de novas configurações na última década. Assim como em outras nações, desde então, as políticas educacionais brasileiras caracterizam-se pela promoção da descentralização administrativa e financeira, investimento na autonomia das escolas, incorporação de uma lógica mercadológica que define usuários da educação pública como clientes, de forma que as instituições escolares competem entre si na oferta de produtos e serviços a clientelas específicas. (BARROSO, 2005).

Esse é o cenário da regulação² das políticas educacionais, enquanto movimento transnacional de organização de outro modelo de Estado, a partir da chamada crise do chamado estado de bem-estar social nos países centrais a partir de meados dos anos 1960.

Em solo brasileiro, sem jamais vivenciar a experiência de um Estado plenamente comprometido com o atendimento de direitos sociais, ingressasse de forma acelerada nas políticas de descentralização, com o processo de municipalização do ensino fundamental. De um lado, observa-se maior grau de flexibilidade no desenho das políticas educacionais locais e de outro, grande rigidez e centralidade, por parte da União, na avaliação da eficiência, na imposição de políticas curriculares e na medição da eficácia dos resultados alcançados pelos sistemas educacionais³ e pelas unidades escolares individualizadas (KRAWCZYK, 2005; DE FREITAS, 2005; DALE, 2004).

Em linhas gerais, a concepção proposta pelo governo, anterior à Lula, orienta-se pela redefinição das atribuições das três esferas do poder público em todos os níveis e modalidades educacionais. À União coube a responsabilidade de redistribuição de recursos financeiros, ação supletiva na organização de currículo nacional e desenvolvimento de instrumentos padronizados de avaliação. Assim, essa unidade administrativa pode desincumbir-se de grande parte de sua responsabilidade e em relação ao atendimento de toda a educação básica, comprometendo-se apenas com o financiamento e garantia de universalização do ensino fundamental. No conjunto das transformações realizadas, alguns silêncios foram mantidos,

² Conforme Barroso (2005) trata-se de um termo polissêmico que, na lógica da racionalidade financeira característica do neoliberalismo significa um processo muito mais amplo de modificação do modelo de Estado vigente nos países centrais, ou seja, algo muito maior do que a mera regulamentação e/ou normatização de um conjunto de políticas específicas e datadas.

³ Municipais, estaduais e federais.

ignora-se o dever do Estado com a educação infantil, com a educação de jovens e adultos, assim como com os portadores de necessidades especiais, na medida em que a lógica subjacente a tais mudanças é a que procura combinar racionalização financeira e aumento da produtividade educacional, leia-se, aumento da eficácia das escolas, com a diminuição das taxas de repetência e expansão do acesso.

O Estado mínimo, descentralizador e supletivo centraliza o controle das chamadas políticas de avaliação, que a partir dos anos 1990, medem a qualidade dos sistemas de ensino, por meio de um entendimento reducionista no termo qualidade, uma vez que a mesma passa a ser vista como sinônimo de bons resultados nos testes padronizados elaborados e aplicados pelo próprio governo. A função social da escola e o exercício da atividade docente se veem revestidos de um novo significado e mais do que em outros momentos da história, o professor é convocado a prestar contas de seu desempenho à sociedade e passa a ser visto como principal responsável pela boa ou má qualidade da educação pública.

Assim, a expansão da educação básica, promovida a partir do primeiro mandato do governo FHC, se dá com grande sobrecarga de trabalho atribuída aos docentes das redes públicas de ensino. Seu trabalho é reestruturado e muitos têm que atender a exigências que ultrapassam sua formação e são obrigados a desempenhar múltiplas funções, o que contribui para intensificar o sentimento de desprofissionalização e perda da identidade profissional (OLIVEIRA, 2004).

A desprofissionalização representa exatamente o contrário da profissionalização, entendida como “[...] ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva simultaneamente sobre uma área de atividade e de formação de conhecimento, tendo convencido o público de que os seus serviços são os únicos aceitáveis.” (OLIVEIRA, 2004, p.1136). Nas redes públicas de ensino instala-se um intenso processo de desvalorização docente que permanece nos bastidores das reformas empreendidas, na medida em que muitos profissionais do ensino vivenciam a perda da autonomia.

Soma-se a esse dado de realidade a intensificação de formas de proletarização da atividade docente. No cenário educacional público, as relações de emprego passam a ser semelhante àquelas que são vividas por demais trabalhadores no âmbito do mercado de trabalho mais amplo. As contratações temporárias sustentam o funcionamento de redes estaduais e

municipais e são acompanhadas de políticas de arrocho salarial, desrespeito ao piso salarial nacional⁴, inadequação e/ou ausência de planos de cargos e salários, perda ou ausência de garantias trabalhistas e previdenciárias.

No bojo de tais mudanças, o primeiro mandato do governo Lula foi caracterizado por ausência de políticas educacionais de longo alcance e, sobretudo, de contraposição aos princípios norteadores das reformas promovidas no governo anterior. Como bem lembra Oliveira (2009), foi somente no último ano do primeiro mandato que se observam transformações mais efetivas, naquele momento, com a aprovação da Emenda Constitucional n.53, de 19/12/2006, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, estabelecendo e ampliando – em relação ao fundo anterior – a parcela de contrapartida financeira da União em relação a toda a educação básica.

Destaca-se ainda o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE que se constitui como a reunião de diversos programas direcionados à educação básica (em seus diferentes níveis e modalidades) e à educação superior. Esses investimentos implicam na realização de parcerias com governos locais para propiciar investimento prioritário na melhoria da qualidade da educação básica. As políticas de avaliação também passam por transformações com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em 2007, como um novo indicador de qualidade dos sistemas educacionais. Nesse novo desenho avaliativo, cabe ao MEC oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. A atuação se dá pela redistribuição de recursos e oferecimento de assessoria técnica para a elaboração de planos de desenvolvimento local, tendo em vista a satisfação de metas de desempenho por ele mesmo traçadas. E assim, com o IDEB, os sistemas educacionais passam a ter metas de qualidade para atingir.

A tônica das relações de continuidade com as reformas anteriores é a ambivalência, pois ao mesmo tempo em que a lógica neoliberal das reformas

⁴ O piso salarial nacional foi instituído pela Lei 11.738, de 16/07/2008, validada a partir de 27/04/2011, quando em 27/02/2013 o STF – Supremo Tribunal Federal – reconheceu sua constitucionalidade. Atualmente, o valor do piso salarial nacional é de R\$ 1.697,00, valor que configura a remuneração mínima do professor de nível médio com jornada de 40 horas semanais. Além do valor do salário, a lei ainda estabelece que um terço da carga horária deva ser dedicada ao desempenho de atividades que não envolvam interação com alunos.

anteriores é mantida, pequenas brechas são abertas para a consolidação de rupturas para construir novos sentidos para a educação.

Considera-se como dois momentos privilegiados desse movimento de descontinuidade a aprovação das Leis 10.639/03 e 11.465/08 que preveem, respectivamente, a obrigatoriedade de ensino de História da África e cultura afro-brasileira nas escolas e de cultura indígena. Considera-se que essas duas leis contribuem para resgatar o modelo de cidadania que está presente na Constituição Federal de 1988, na medida em que o texto da Carta Maior prevê a necessidade de valorização da diversidade cultural e do resgate histórico da contribuição de diferentes povos, etnias e culturas para a formação da identidade nacional brasileira. (BOTO, 2005; VIEIRA, 2001).

O contexto histórico-político das Leis 10.639/03 e 11.245/08

É de longa data a preocupação do movimento negro organizado no que se refere à importância da educação no enfrentamento do racismo, na medida em que os sistemas escolares têm atuado historicamente na reprodução de práticas que contribuem para a construção do mito da inferioridade social dos negros⁵, assim como para perpetuar desigualdades que não são exclusivamente sociais, mas raciais, pois na escola estão presentes todas as contradições da sociedade brasileira. (ROCHA, 2006).

Tomando por base as relações entre raça e racismo, por razões lógicas e ideológicas, o último é uma ideologia essencialista que permite dividir a humanidade em raças contrastadas, com características hereditárias que são transmitidas de geração em geração, no interior de uma compreensão que permite conjecturar que o patrimônio genético responderia pelos aspectos psicológicos, capacidade intelectual, caracteres morais e estéticos das pessoas. Essa definição acompanha a elaboração das chamadas teorias raciais brasileiras e fundam o denominado racismo científico no período compreendido entre 1870-1930 e, desde então, apesar da já demonstrada inexistência de raças biológicas do ponto de vista da biologia, continua alimentando construções sociais por meio das quais as pessoas se relacionam

⁵ O(s) termo(s) negro(s) é utilizado nesse artigo em conformidade com a compreensão dos movimentos negros organizados, portanto, significa a referência à soma daqueles que se autoidentificam como pardos com os que se percebem como pretos, tendo em vista que os dois segmentos populacionais tendem a apresentar condições sociais de existência que são muito semelhantes e que podem ser decorrentes das múltiplas formas de manifestação de racismo na sociedade. (IPEA, 2011).

umas com as outras, mantendo formas de classificação que contribuem para reproduzir hierarquias raciais na sociedade brasileira (MUNANGA, 2004).

As práticas racistas presentes no cotidiano escolar consistem na omissão de conteúdos em relação à contribuição da população negra para a história do país, assim como no que se refere à importância do continente africano para o desenvolvimento da humanidade. Nos livros didáticos, o negro é, em grande medida, apresentado em condições de inferioridade social. Pesquisas recentes sobre esse tema, com foco na análise dos livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, são unânimes em denunciar a manutenção de formas de hierarquização racial e de desvalorização no negro nos discursos. São ainda muito comuns a sub-representação de personagens negras, acompanhadas de um número muito maior de personagens brancas apresentadas como representantes naturais da espécie humana. Há ainda o silêncio sobre as desigualdades raciais, assim como sobre as especificidades e contribuições únicas das populações negras nos diferentes cantos do país. Em resumo, em livros de Língua Portuguesa e História, negros continuam sendo associados exclusivamente ao passado da escravidão, crianças negras são reiteradamente representadas em posição subalterna. E quando se trata de abordar o continente africano, tanto nos livros de História quanto nos de Geografia, há o privilégio de narrativas dos povos europeus e/ou apresentação da África selvagem, rural e pobre. (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013).

Sabe-se também que o racismo brasileiro é de natureza regional e se alimenta de uma cultura racista permeada de atribuições negativas aos não brancos. Esses estereótipos⁶ culturais estão presentes na reprodução das raças sociais e tendem a se tornar profecias autorrealizadoras, limitando as aspirações e as motivações das pessoas não brancas, levando muitos indivíduos negros e mestiços a adequar seus sonhos ao que é socialmente definido como o espaço que lhes seria apropriado. Portanto, é possível afirmar a existência de um racismo que é mantido em escala macroestrutural, que delimita regionalmente os lugares de brancos e negros no Brasil. Essa manifestação macroestrutural se mantém graças ao racismo presente em escalas microssociológicas, ou seja, no plano

⁶ O termo estereótipo não é utilizado neste trabalho como conceito e sim como significado semântico. De acordo com o dicionário Houaiss, pode-se entendê-lo como uma ideia ou convicção classificatória pré-concebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações.

das relações sociais vivenciadas nas diferentes esferas e instituições da sociedade brasileira e, dentre elas, a escola ocupa posição privilegiada (GUIMARÃES, 2006a; GUIMARÃES, 2006b).

É também de longa data a denúncia e análise dos mecanismos intraescolares de discriminação racial. A criança negra geralmente frequenta as escolas públicas localizadas nos bairros e/ou localidades periféricas não dotadas de equipamentos públicos, além de estarem sobrerrepresentadas nas instituições escolares rurais, desprovidas de infraestrutura mínima capaz de garantir o funcionamento do processo de ensino-aprendizado.

A não incorporação da história negra e africana impõe à criança negra o ideal do branqueamento, na medida em que não se vê representada no currículo escolar. Como já mencionado, se apenas a estética branca é valorizada nos conteúdos e relações escolares, o aluno negro se vê confrontado com a dura realidade de perceber-se em um corpo inadequado, assim como pode acreditar que a história de seus antepassados pouco contribuiu para a construção da nação. Somam-se a esses fatos esforços pedagógicos de inclusão das temáticas africanas e da cultura afro-brasileira de forma folclorizada. O mito da democracia racial presente no imaginário coletivo também contribui para a manutenção do racismo, na medida em que sugere a existência de um convívio harmônico e igualitário entre os múltiplos segmentos raciais e, assim, as práticas racistas que amparam estratégias pedagógicas são silenciadas e sua necessária desconstrução é quase inexistente. (GUIMARÃES, 2004).

Por tais razões, o contexto anterior à promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 é caracterizado pela preocupação do movimento social negro em suas reivindicações junto às estruturas do Estado brasileiro. Durante o processo constituinte de 1987, organizações negras tiveram papel fundamental na realização de atividades e debates, a fim de contribuir com propostas para serem incluídas no texto da constituição federal. Almejava-se, sobretudo, incluir no capítulo dedicado à educação ações que visassem a luta contra o racismo (ROCHA, 2006). Já naquele momento, havia um claro entendimento acerca da necessidade de incluir o ensino de história das populações negras do Brasil em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispusesse. (CONSENTINO, 2004 *apud* ROCHA, 2006).

A proposta de alteração curricular reaparece durante o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. E assim, o parágrafo 4º do artigo 26 da nova LDBEN ficou com a seguinte redação:

O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 2006).

As reivindicações do movimento negro são atendidas, em grande medida, com a assinatura da Lei 10.639/03, em 09 de janeiro de 2003, oriunda do projeto de Lei nº 259, apresentado em 1999, pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benthur Ferreira. A partir daquele momento, tornou-se obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e particular do país. Conforme a lei, a temática deve ser trabalhada em todo o currículo escolar, mas preferencialmente, nas disciplinas de História, Língua Portuguesa/Literatura e Educação Artística. A lei ainda instituiu o dia 20 de novembro no calendário escolar, como Dia Nacional da Consciência Negra. (ROCHA, 2006, p.81).

E de lá para cá, ao mesmo tempo em que se celebra essa importante conquista, no período imediatamente posterior à assinatura da Lei, muitas críticas foram formuladas em segmentos da sociedade civil, jornais de grande circulação, sobretudo no que ficou entendido como o caráter impositivo da nova legislação. As resistências imediatas à sua efetiva aplicação residiam em argumentos de que era uma legislação autoritária; que feria a autonomia das escolas, de que não havia material e conhecimento suficientemente acumulado para fornecer aos educadores, assim como havia posicionamentos contrários que afirmavam que a lei poderia criar reações em outros grupos étnicos que também poderiam sentir-se pouco representados no currículo escolar. E não se pode deixar de mencionar as posições opostas às políticas de ações afirmativas para setores desfavorecidos da população. (ROCHA, 2006).

Um novo alento à luta do movimento negro organizado ocorre em 10 de março de 2004, ocasião da aprovação do Parecer 003/2004, pelo Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Sua elaboração contou com as

contribuições de diversos segmentos da sociedade e ele foi um instrumento de regulamentação da Lei 10639/03. Fundamenta-se em dispositivos da Constituição Federal (Artigos 5, 210, 206, 242, 215 e 216) e nos artigos 26, 26A e 79B da LDBEN. O Parecer destaca a importância da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos e o compromisso com a educação de relações étnicorraciais, inclusive a ponto de ressaltar a nova legislação com políticas de reparação da dívida social brasileira com a população negra, na área da educação.

Trata-se de um documento de grande importância no enfrentamento do racismo escolar, na medida em que estabelece uma série de princípios a respeito da questão racial e da educação, apresentando indicações de conteúdos que podem ser incluídos nos currículos das diferentes áreas de conhecimento, assim como estabelece orientações para as ações do poder público - das três esferas – na implementação da Lei, tais como: investimento na formação de docentes, mapeamento e divulgação das experiências pedagógicas das escolas, necessidade de articular os sistemas de ensino, assim como a imperativa tarefa de preparar livros e materiais didáticos que abordam a temática de forma apropriada. Segundo o Parecer, a necessidade de reconhecimento e valorização da história, da cultura e da contribuição dos negros na sociedade brasileira contribui para a desconstrução de um dos mecanismos de reprodução silenciada do racismo, o mito da democracia racial brasileira:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004).

A escola é reconhecida, nesse importante instrumento, como o *locus* privilegiado de superação do racismo, tarefa que deve envolver todos os educadores, com o intento de promover a valorização concreta da identidade negra.

O projeto das equipes multidisciplinares na rede estadual do Paraná

O Conselho Estadual de Educação do Paraná, por meio da Deliberação 04/06 de 02 de agosto de 2006, institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem desenvolvidas pelas instituições de ensino públicas e privadas que atuavam nos níveis e modalidades de ensino do sistema estadual de ensino no Paraná, o que é feito tomando por base o que dispõe o artigo 3º, 4º e 5º da Constituição Federal, o artigo 1º e o 3º da Constituição do Estado do Paraná, as disposições constantes na Lei 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/04⁷. E assim estabelece-se o artigo 1º inciso 1º.

A educação das Relações étnicorraciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, assim como de atitudes, posturas e valores que preparem os cidadãos para uma vida de fraternidade e partilha entre todos, sem as barreiras estabelecidas por séculos de preconceitos, estereótipos e discriminações que fecundaram o terreno para a dominação de um grupo racial sobre outro, de um povo sobre outro. (BRASIL, 2004).

As novidades específicas consistem na inclusão das raízes asiáticas como parte das culturas que devem ser valorizadas nas escolas (art. 1º Inciso 2º.), previsão de contemplação dessa temática no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino em todas as disciplinas da matriz curricular (Art. 2º.), responsabilização das mantenedoras de ensino no que se refere aos esforços a empreender para qualificar educadores, promovendo cursos, seminários, oficinas durante o período letivo e/ou garantindo a participação dos educadores em atividades dessa natureza sem qualquer prejuízo funcional ou salarial (Art. 3º.) E esse plano de capacitação deve também constar do Projeto Político Pedagógico da Instituição de ensino. Às mantenedoras também cabe a responsabilidade de adquirir livros sobre a matéria, tendo em vista a constituição de acervo de pesquisa e leitura por parte de docentes, alunos, funcionários e comunidade. (Art 4º.). O artigo 5º. prevê que as instituições de ensino superior teriam um ano para reformular seus programas de ensino e de cursos de graduação e pós-graduação de forma a atender o previsto no art. 2º. da deliberação.

⁷ Publicado na Resolução CNE nº 01, de 22/06/2004.

Por sua vez, define-se que é incumbência da Secretaria de Estado da Educação, assim como das Secretarias Municipais, providenciar instrumentos que assegurem aos Núcleos Regionais de Educação ou estruturas similares, a composição das chamadas equipes multidisciplinares de caráter permanente. O documento ainda define que cada escola registre a autodeclaração racial de seus alunos, no requerimento de matrícula de cada um (Art. 7º.), bem como componha uma equipe interdisciplinar encarregada da supervisão e desenvolvimento de ações de deem conta da aplicação das diretrizes estabelecidas naquela deliberação, ao longo de todo o ano letivo, de forma a romper com a prática de contemplar a temática das relações étnicorraciais apenas nas datas festivas e pontuais (Art. 8º.). O acompanhamento das atividades dessa equipe é feito pela direção da escola, responsável por informar à Secretaria Estadual de Educação - SEED, via NREs, os componentes das equipes, no primeiro semestre do ano letivo. As escolas ainda providenciam o arquivamento dos relatórios de ações e também o encaminhamento desses documentos aos NREs.

Na Instrução nº. 017/2006 – Superintendência da Educação do Estado do Paraná - SUED, além de manter o estabelecido na Deliberação 04/06 – CEE estabelece em seu parágrafo 5º. que cabe à Secretaria de Estado da Educação subsidiar, gradativamente, os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual com acervo sobre a temática étnico-racial que possibilite a consulta, leitura e estudo por parte da comunidade escolar, assim como promover cursos, seminários e oficinas de qualificação dos educadores, tendo em vista o efetivo cumprimento da Deliberação 04/06 – CEE.

A composição e o funcionamento das equipes multidisciplinares, sua organização e normas de funcionamento teve regras regulamentadas na Resolução no. 3399/2010 – GS/SEED. Em seu artigo 2º. prevê que as equipes dos NREs sejam compostas por, no mínimo, quatro integrantes; um do Núcleo de Educação das Relações étnicorraciais e afrodescendência, que é coordenador da equipe, um de História e Cultura Indígena, um da Equipe Multidisciplinar e um dos Movimentos sociais relacionados às temáticas que envolvem as populações negras e indígenas. Já nos estabelecimentos de ensino a composição se dá por aclamação, conforme o porte das escolas. Todavia, em todas as modalidades é estabelecida a necessidade de participação de pedagogos, agentes educacionais, representantes das instâncias colegiadas da escola, docentes das áreas de humanas, exatas

e biológicas⁸. Essa resolução também define que os participantes das equipes recebem certificados que, posteriormente, podem ser utilizados para progressão no Plano de Carreira do Magistério Público do Paraná. A resolução ainda define que profissionais da educação participem da equipe, desde que estejam em exercício no estabelecimento de ensino por no mínimo 3 meses (parágrafo 1º. Art 6º.), com prioridade para aqueles com propostas de ações na área e/ou participação em eventos de formação continuada sobre a temática. O referido documento também define que cada equipe tem mandato de dois anos e que é composta, preferencialmente, por um número maior de docentes da área de humanas.

E por fim, a instrução nº. 010/2010 – SUED/SEED – define competências para a Secretaria de Estado da Educação – SEED – no que se refere à oferta permanente de curso de formação continuada aos profissionais da Rede Estadual de Educação do Paraná em consonância com as orientações do Fórum Permanente de Educação e Diversidade étnico-racial do Paraná – FPEDER-PR. Cabe também àquele órgão a tarefa de manter diálogo com as instituições de ensino superior públicas, visando ampliar as alternativas de formação continuada de docentes, assim como realizar avaliações sistemáticas das políticas de Educação das Relações étnicorraciais executadas pelo Sistema Estadual de Educação, assim como orientar as equipes multidisciplinares dos NREs e estabelecimentos de ensino no enfrentamento das situações de preconceito racial e discriminação presentes no cotidiano escolar. Por fim, define também – de forma clara e precisa – as responsabilidades da equipe multidisciplinar de cada NRE – tanto no que se refere ao apoio prestado às equipes de cada escola, quanto no que compete ao acompanhamento e avaliação das ações, bem como a realização de mediações com membros dos movimentos sociais negros e indígenas. As equipes multidisciplinares das escolas são responsáveis pela elaboração de um plano de ação, pela oferta de subsídios aos docentes na elaboração de seus respectivos Planos de Trabalho Docente no que se refere a essa temática, realização de formação permanente no interior da própria escola, subsidiar a equipe de profissionais da educação e o Conselho

⁸ O agrupamento das disciplinas nas áreas foi definido no Art. 4º. A área de Humanas compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, História, Geografia, Educação Física, Ensino Religioso, Sociologia e Filosofia. A área de Exatas contempla conhecimentos das disciplinas de Matemática, Física e Química e, por fim, a área de Biológicas, as disciplinas de Ciências, Biologia e Educação Profissional.

Escolar no enfrentamento do racismo no ambiente escolar, registrar e encaminhar a esse órgão as situações de discriminação racial denunciadas nos estabelecimentos de ensino, assim como zelar pelo registro das ações e reuniões da equipe, tendo em vista o envio posterior de relatório semestral às equipes dos NREs.

Como se vê trata-se de um projeto ambicioso e que amadurece ao longo de vários anos, com o propósito de criar mecanismos concretos de cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas paranaenses.

As equipes multidisciplinares nas escolas estaduais de Irati/PR

Para atender aos intentos, recorre-se à análise de documentos disponíveis no arquivo do NRE/Irati sobre o funcionamento das equipes multidisciplinares nas escolas estaduais daquele município. Este recorte fez-se necessário em função da vasta documentação existente sobre outras cidades da região que também são supervisionadas por aquele núcleo regional de educação. Não havia tempo hábil para a análise de todo aquele material, cujos dados carecem do confronto do cotidiano das instituições escolares, tarefa necessária, mas impossível de ser realizada dentro do cronograma estabelecido para esta primeira investigação.

A pesquisa bibliográfica realizada sobre as formas de aplicação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 revela que já há um conjunto interessante de dados sobre os desafios envolvidos na aplicação da primeira lei, ao passo que ainda é incipiente a investigação científica sobre as formas de incorporação e valorização das múltiplas culturas indígenas no cotidiano escolar, conforme preconiza a Lei 11.645/08. Por tal razão, concentra-se análise na literatura já disponível sobre as formas de aplicação da Lei 10639/03, na medida em que ela constitui um marco importante de contemplação das reivindicações dos movimentos populares negros e demarca, de forma explícita, o compromisso do Estado brasileiro com a valorização das culturas negras, africanas e afro-brasileira no currículo escolar.

Segundo Santos (2010), uma das grandes dificuldades no que se refere à efetiva aplicação da lei, é o fato de que sua assinatura dá-se sob a forma de reprodução de mecanismos autoritários de instituição de políticas curriculares, uma vez que as mesmas,

[...] não costumam ser um reflexo do pensamento de docentes e demais pessoas ligadas ao cotidiano escolar, pois essas pessoas raramente são chamadas a discutirem as novas propostas governamentais (p.43).

E desse modo, sua elaboração e promulgação em um movimento descendente contribui para ser vista apenas como um documento legal, em que são explicitadas as intenções políticas e governamentais, que estão sujeitas a apropriações contraditórias e sujeitas a mudanças por parte dos profissionais da educação. Portanto, assim como com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, em um primeiro momento, a Lei 10.639/03 reveste-se desse caráter de currículo documental, oficial, pré-ativo, empregando-se os termos de Santos (2010). É no bojo das interações cotidianas que pode transformar-se em estratégia ativa de enfrentamento do racismo e/ou ser submetido às resistências dos profissionais da educação, tornando-se aos poucos em letra morta, vazia e distante do que ocorre nas escolas. Por vezes, sua execução ocorre de modo total ou parcial, de forma adaptada, ressignificada. E por tais motivos, considera-se que todos os esforços empreendidos pelos governos paranaenses na formação e acompanhamento das equipes multidisciplinares constitui um movimento ativo na direção do reconhecimento da necessidade de que a lei seja, de fato, cumprida na íntegra, mas também não deixa de ser uma forma de sujeitar esse cumprimento ao controle do Estado, o que se dá por meio das fichas de presença que são assinadas em cada reunião da equipe, no acompanhamento dos projetos pedagógicos e relatórios de atividades por parte dos NREs.

Quanto a isso, concorda-se com Santos (2010) que afirma que as escolas devem ser vistas como espaços políticos, em que a heterogeneidade se faz presente. Nessa perspectiva, o currículo – enquanto elemento vital da cultura escolar – é um processo contraditório. Como bem lembra Apple (1989), a cultura escolar é também vivida de forma conflitante. E assim sendo, constitui-se como uma arena de disputa de significados que ora pode atuar na reprodução dos mecanismos ideológicos – como as práticas racistas – assim como pode ser reelaborada no universo da escola de forma a se traduzir em estratégias de resistência aos processos sociais que configuram as formas de consolidação de desajustamento social. Assim como profissionais da educação podem sentir-se compelidos a cumprir currículos oficiais percebidos como autoritários, suas múltiplas formas de

ressignificação podem amparar tanto práticas pedagógicas reprodutivistas quanto aquelas que confrontam os discursos hegemônicos. Com esse olhar é que se analisa os documentos fornecidos pelo NRE de Irati.

A análise documental revela que esse projeto envolve a Secretaria Estadual de Educação - SEED, a Superintendência da Educação - SUED, o Departamento da Diversidade e a Coordenação da Diversidade étnico-racial - DEDI.

Os documentos analisados no Núcleo Regional de Educação de Irati foram: as atas de constituição das equipes em cada escola, fichas de cadastro dos coordenadores, fichas de frequência nas reuniões, fichas de justificativa de ausência, termos de homologação de suplentes, termos de homologação das equipes e/ou da aceitação dos suplentes emitidos pela coordenação do núcleo, planos de ação e memoriais descritivos das atividades desenvolvidas, quando encontrados. Cada uma das escolas conta com uma pasta em separado, na qual é arquivada a documentação encaminhada pelas instituições escolares ao NRE.

Foram encontrados documentos de 17 escolas estaduais do município de Irati e, em várias delas, a equipe multidisciplinar só foi constituída no primeiro semestre de 2013. As que já dispunham dessa formação em período anterior, tiveram nova equipe formada no decorrer do ano, por decorrência do encerramento dos mandatos de dois anos. Esse dado evidencia que, apesar de todo o arcabouço governamental, a efetiva consolidação dessa política ainda é bastante recente na rede estadual do município de Irati. Há também significativa variação quantitativa nas equipes, de forma que as escolas menores e as rurais encontram mais dificuldade para formar seus quadros, na medida em que contam com um número menor de profissionais da educação.

A análise das listas de frequência e das justificativas de ausência revela que a presença nos encontros realizados nas escolas é constante, raras são as faltas, o que em uma primeira leitura sugere que o trabalho é conduzido integralmente nas instituições escolares. Contudo, poucas foram as agências educativas que – até o momento de trabalho de campo – haviam apresentado seus planos de ação escolar, inclusive entre aquelas que já dispõem de equipes multidisciplinares formadas há mais tempo. Desse modo, pouco se sabe a respeito do trabalho efetivamente desenvolvido pelas equipes dessas escolas no que se refere à sua tarefa de mediar as atividades relacionadas ao cumprimento da Lei 10.639/03.

Por sua vez, entre as que apresentaram planos de ação, há a exposição dos objetivos e das estratégias adotadas no cotidiano da escola, no tocante à focalização da temática étnico-racial, por vezes, apenas reproduzindo o que já está contemplado nos instrumentos normativos oficiais, sem que o plano da instituição permita um acompanhamento mais minucioso das atividades que serão desenvolvidas ao longo do período letivo. Alguns planos contemplam a transformação da equipe multidisciplinar em espaço privilegiado de estudo de conceitos analíticos e de referencial teórico que permitam ao docente compreender as formas de manifestação do racismo na sociedade, tendo em vista seu enfrentamento. Há ainda planos que preveem a valorização da cultura afro-brasileira, por meio da promoção de atividades que aproximam os estudantes das formas de manifestação e vivência dessa cultura nas populações negras da própria região, como as comunidades quilombolas da região centro-sul do Paraná.

No que se refere aos memoriais descritivos, há escolas que apresentam dados da comunidade escolar, até mesmo no sentido de indicar a baixa presença de alunos que se autoidentificam como negros. Em outros momentos, destacam-se relatos - constantes nesses memoriais - que expressam a quase inexistência do que consideram como ocorrências críticas de preconceito e/ou discriminação entre a comunidade escolar. Outras escolas descrevem minuciosamente atividades desenvolvidas junto à comunidade escolar em que alunos elaboraram material relativo ao folclore indígena, africano e afro-brasileiro. Há ainda escolas que conseguiram organizar atividades específicas e próprias de cada área de conhecimento, de forma que nas disciplinas de arte e ensino religioso trabalham com os saberes oriundos das religiões de matriz africana nas disciplinas de Língua Portuguesa, arte e literatura. Há espaço para poética e arte musical negra e indígena e, em Biologia, Ciências, Química e Física contempla-se a análise das condições de acesso à saúde de afrodescendentes e indígenas. Na área de Educação Física, ocorre o estudo de danças, manifestações corporais, jogos e brincadeiras e, por fim, em Matemática e Geografia, o estudo de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE sobre a composição étnico-racial brasileira.

Portanto, são múltiplas as alternativas de intervenção no cotidiano escolar no que se refere à valorização da cultura afro-brasileira, embora seja possível notar a baixa inserção da temática africana, parece que

a responsabilidade sobre o ensino de História da África destina-se exclusivamente ao professor de História. Por vezes, há a exposição de compreensões equivocadas sobre conceitos fundamentais, como é caso do conceito de racismo, que em um caso pode ser denominado também de racismo reverso dos negros, enquanto algo que também deve ser desconstruído ao longo do ano de trabalho na escola.

Essa breve análise sugere que essa política – em seus aspectos avaliativos – ainda carece de instrumentos mais precisos de acompanhamento e assessoramento das atividades desenvolvidas pelas equipes, pois há casos de instituições escolares que não chegaram a formar a própria equipe, há outros em que se sabe que há a equipe multidisciplinar, mas a escola não fornece ao núcleo a documentação que permite acompanhar de forma mais próxima as atividades. Por outro lado, a mera remessa de documentos não significa a explicitação das mediações e contradições envolvidas na realidade escolar. O NRE conta com uma única profissional responsável por fazer a supervisão de todas as escolas, algo que certamente torna inviável o convívio mais próximo com o planejamento e execução das atividades em cada uma das instituições escolares.

Avalia-se também que as condições de trabalho docente constituem um fator de importância fundamental para a consolidação dessa política, na medida em que há um contexto de desqualificação, de perda de autonomia didático-pedagógica, de intensificação das formas de proletarização da atividade educativa, o sucesso da empreitada governamental está diretamente atrelado à construção de relações de emprego e de valorização do desempenho profissional que não signifiquem a mera conferência quantitativa da qualificação docente. Sem promover a ruptura com as contratações temporárias, com as políticas de arrocho salarial, essa reforma curricular pode correr o risco de permanecer no campo do protocolo de intenções que não alcança a comunidade escolar. Como se trata de uma política bastante recente, considera-se que avanços significativos poderão ser alcançados com a melhoria das condições de trabalho da equipe do NRE, dos programas e parcerias que promovam a formação continuada dos docentes, dos mecanismos de acompanhamento das atividades, dos materiais utilizados, em consonância com o conhecimento científico que é produzido sobre o tema.

Como já mencionado anteriormente, há um contexto de desqualificação e desvalorização docente como um dos resultados das reformas educacionais produzidas nos anos 1990 e também nos anos 2000. A proletarização do trabalho dos profissionais do magistério é um fenômeno comum a toda a América Latina (OLIVEIRA, 2006) e, no caso brasileiro, apenas 2/3 dos docentes são profissionais efetivos, ou seja, algo próximo a 70% do quadro das redes estaduais e municipais (SOUZA, 2013). Evidentemente, existem diferenças entre os estados em relação à proletarização, todavia, o que não muda é o fato de que os profissionais em contratações temporárias são economicamente mais fragilizados, trabalham em várias escolas e podem não dispor de tempo e incentivos suficientes para participar das equipes, na medida em que estão excluídos dos planos de cargos e salários que há para o quadro permanente. Acredita-se que a melhoria das condições de trabalho docente constitui elemento obrigatório para a valorização da cultura afro-brasileira, ainda que o estado do Paraná – segundo dados do Censo/2010 - apresente maior proporção de pessoas que se autoidentificam como brancas (70,3%). Há um contingente expressivo de pessoas que se percebem como negras e que devem ter sua história, suas culturas e a contribuição de seus antepassados igualmente valorizada.

Referências bibliográficas

APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.26, n. 92, p. 777-798, Out., 2005.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional 53, de 19 de dezembro de 2006. Altera os 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, *Diário Oficial da União*, 20 Dez. 2006. Seção 2, p.5

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto Lei 11.738, de 16/07/2008. *Diário Oficial da União*. Brasília, 17 Jul. 2008, Seção 1, p.1.

_____. Decreto Lei 10.639, de 09/01/2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 Jan. 2003. Seção 1, p.1.

_____. Decreto Lei 11.645, de 10/03/2008. *Diário Oficial da União*. Brasília, 11 Mar. 2008, Seção 1, p.1.

_____. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Recife, vol.25, n.2, p.197-209, Mai./Ago., 2009.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.44, p.209-227, Dez. 2006.

_____. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

_____. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.87, p.423-460, Mai./Ago., 2004.

GUIMARÃES, A. S. A. Depois da democracia racial. *Tempo Social*. São Paulo, v.18, n.2, p.269-287, Novembro, 2006a.

_____. Entrevista com Carlos Hasenbalg. *Tempo Social*, São Paulo, v.18, n.2, p.259-268, Novembro, 2006b.

_____. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v.47, n.1, p.9-43, 2004a.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.26, n.92, outubro/2005, p. 799-819.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*, Rio de Janeiro, n.5, Dez./2004, p. 15-34, 2004.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.25, n.89, p.1127-1144, Set./Dez., 2004.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 04/2006. Institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial do Estado do Paraná*, 02 Ago.2006. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao042006.PDF>. Acesso em: 10 out.2013

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução n.1, de 22 de junho de 2004. *Diário Oficial da União*. Brasília, 22 jun. 2004. Seção 1, p.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Resolução 3399/2010. Compõe as equipes multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação. *Diário Oficial do Estado do Paraná*. Curitiba, 05 Ago. 2010. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/NEREA/5E8F11AA01.pdf>. Acesso em: 09/10/2013.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Superintendência da Educação. Instrução no. 010/2010 – SUED/SEED – Cria as equipes multidisciplinares para tratar da Educação das Relações étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. *Diário Oficial do Estado do Paraná*. Curitiba, 23 Set. 2010. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102010.pdf>. Acesso em: 05/09/2013.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Superintendência da Educação. Instrução 017/2006. Institui obrigatoriedade de promoção da educação das relações étnicorraciais e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis e modalidades dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de Educação Básica. *Diário Oficial do Estado do Paraná*. Curitiba. 20 Dez. 2006. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao172006.pd>. Acesso em: 03/09/2013.

ROCHA, L.C.P. da. *Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. 2006. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Programa de Pós Graduação em Educação e Trabalho, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SANTOS, R. A Lei 10.639/03: entre práticas e políticas curriculares. *História & Ensino*, Londrina, v.16, n.1, p.41-59, 2010.

SILVA, P. V. B. da; TEIXEIRA, R.; PACÍFICO, T. M. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v.39, n.1, p.127-143, Jan./Mar., 2013.

SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. *Educar em Revista*, Curitiba, n.48, p.53-74, Abr./Jun., 2013.

SOUZA, M. E. V. Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v.21, n.46, p.289-301, mai./ago. 2012.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. *Caderno CEDES*, v. 21, n. 55, Campinas, p.9-29, Nov. 2001.