

Processos educativos para o ensino da educação étnico-racial em regiões com comunidades tradicionais negras e indígenas

Educational processes for the teaching of ethnic-racial education in regions with traditional black and indigenous communities

Procesos educativos para la enseñanza de la educación étnico-racial en regiones con comunidades tradicionales negras e indígenas

Jefferson Olivatto da Silva¹
Alessandra Lopes de Oliveira Castolini²

Revisado em: 21/04/2023; revisado e aprovado em: 19/03/2024; aceito em: 04/07/2024
DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v25i3.4057>

Resumo: O estudo buscou interpretar as dinâmicas de aprendizagem em condições regionais específicas do centro-oeste do Paraná, em torno da educação étnico-racial na formação de pedagogos. Por meio do diálogo entre a Antropologia da Educação e a Psicologia Social, a metodologia das constelações de aprendizagem foi utilizada para investigar a formação inicial (2005-2015), a prática pedagógica (2015-2017) e o curso de formação continuada sobre a educação para as relações étnico-raciais (2015-2017). Os professores foram selecionados por meio desses recortes educacionais, a partir dessa formação continuada. A região do centro-oeste do Paraná concentra o maior número de grupos étnico-raciais do estado por comunidades indígenas (Kaingang e Guarani) e quilombolas, o que oportuniza, *a priori*, uma aproximação com essas comunidades tradicionais e a dinâmica de seus saberes. No entanto, diante de situações de conflito de terras, os saberes etnocêntricos prevaleceram na centralidade da formação de pedagogos, o que gerou práticas refratárias contra os saberes étnico-raciais. Concluiu-se que, diante da dinâmica interpretativa proposta, as condições laborais acerca da rotatividade de contratos e deslocamentos de professores para o trabalho são as principais invariantes que dificultam a proximidade dos formadores com a realidade local, juntamente com as relações de poder local, a qual engendra práticas pedagógicas refratárias à proposição de experiência pedagógica das relações raciais no cotidiano escolar, desde a formação inicial em Pedagogia até a atuação como professor.

Palavras-chave: formação de professores; comunidades tradicionais; Pedagogia; condições de trabalho.

Abstract: The study aimed to highlight the learning dynamics within specific local conditions of Mid-West of Paraná State, focusing on ethnic-racial issues in Pedagogy formation. Drawing on Anthropology of Education and Social Psychology, the research employed the methodology of learning constellations to investigate the graduation in Pedagogy (2005-2015), their pedagogical practices (2015-2017) and ongoing formation related to education to racial-ethnic relationships. Teachers were selected based on these educational experiences, specifically those who participated in the ongoing formation. The Mid-West of Parana State, Brazil, concentrated most of indigenous (Kaingang and Guarani) and quilombolas communities, contributing to, *a priori*, an encounter with those traditional communities and their knowledge dynamics. However, facing land conflicts, ethnocentric knowledge remained central in the Pedagogy formation, causing refractory practices related to racial-ethnic knowledge. Thus, it revealed that work conditions by shifting teachers/lecturers and distance of work composed the major invariants, by which challenges formators proximity to racial-ethnic knowledge. In additional, local power relations also play a role, engendering refractory pedagogical practices to the pedagogical experiences of racial relations in school routine, from initial teacher training to professional practice.

Keywords: teacher education; traditional communities; Pedagogy; work conditions.

Resumen: La investigación buscó interpretar la dinámica del aprendizaje en condiciones regionales específicas del Medio Oeste de Paraná, en torno a la educación étnico-racial en la formación de educadores. Se eligió la metodología de las constelaciones de aprendizajes a través de la antropología de la educación y de la Psicología Social para investigar la formación inicial (2005-2015), la práctica pedagógica (2015-2017) y el curso de educación permanente sobre la educación para las relaciones étnicas-raciales (2015-2017). Los profesores fueron seleccionados por medio de estos recortes educativos a partir del curso de educación

¹ Universidade Estadual de Londrina-PR (UEL); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Londrina, Paraná, Brasil.

² Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, Brasil.



permanente. La región del Medio Oeste de Paraná agrega el mayor número de grupos estatales étnico-raciales por comunidades indígenas (Kaingang y Guaraní) y Quilombolas. Esta concentración inicialmente ofrecía una aproximación con estas comunidades tradicionales y la dinámica de su conocimiento. Sin embargo, frente a las situaciones del conflicto de la tierra, el conocimiento etnocéntrico prevaleció en la centralidad de la formación de los educadores, generando prácticas refractarias a los saberes étnico-raciales. Se concluyó que, bajo el marco interpretativo propuesto, las condiciones laborales marcadas por la alta rotación de profesores y los largos desplazamientos laborales son las principales invariantes que dificultan la proximidad de los formadores con la realidad local. Además, las relaciones de poder locales también juegan un papel, engendrando prácticas pedagógicas refractarias a la proposición de experiencia pedagógica sobre las relaciones raciales en la rutina escolar, desde la formación inicial de los docentes hasta su práctica profesional.

Palabras clave: formación docente; comunidades tradicionales; Pedagogía; condiciones de trabajo.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos étnico-raciais podem ser um instrumento analítico e crítico à realidade escolar em vista do contexto sócio-histórico no qual a educação infantil-elementar se desenvolve, considerando a concepção formativa de pedagogos, as comunidades envolventes e as condições de atuação profissional. Nesse sentido, a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013), juntamente com a promulgação da Lei n. 11.645/2008 (Brasil, 2008), que altera a Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), incluindo a história e cultura indígena, pressupõe uma discussão sobre o fazer pedagógico predominante mediado pelas lutas e resistências das populações negras e indígenas. Em vista disso, essa investigação se propõe evidenciar a complexidade de aprendizagens que permearam a prática de pedagogos da educação infantil e elementar, dentro do contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), em um município do Centro-oeste do Paraná.

Assim, esse estudo dialoga com a Antropologia da Educação e a Psicologia Social Comunitária ao lançar mão de um instrumental teórico-metodológico, neste caso, interpretativo e crítico, denominado de constelações de aprendizagem (Silva, 2016; 2024), de forma a contribuir para a compreensão das condições materiais e simbólicas do centro-oeste do Paraná. Esses dados envolvem três conjuntos de processos de aprendizagem: características étnico-raciais; condições socioeconômicas e precarização do trabalho docente em uma Instituição de Ensino Superior (IES) formadora de pedagogos; e a atuação de onze profissionais na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), que realizaram um curso de formação continuada (Madison, 2005; Gusmão, 2015; Oliveira; Búrigo; Boin, 2016).

Nesse sentido, a aprendizagem é entendida como o resultado de experiências socioculturais, dependendo da legitimidade escolar, para que sua efetivação seja central nas instituições de ensino da educação básica e do ensino superior (Silva, 2016; 2024; Silva; Dias; Almeida, 2022) a ocorrência da aprendizagem extrapola a sala de aula, a centralidade do professorado e o currículo institucional ao pressupor a amplitude das dinâmicas educativas dos grupos sociais, bem como suas contradições regionais (Gomes, 2006; 2017). De fato, efetivar a educação para as relações étnico-raciais ultrapassa o âmbito do conteúdo a ser ensinado, visto que os processos sócio-históricos regionais silenciam e limitam a interlocução entre instituições educacionais e comunidades negras e indígenas.

O artigo apresentará, inicialmente, a discussão teórica que envolve a aplicação da Lei n. 10.639/2003, alterada pela Lei n. 11.645/2008, considerando o aspecto regional entre escola

e comunidade do centro-oeste do Paraná, em razão da presença e pertinência histórica das comunidades tradicionais ali localizadas. Há limites psicossociais e históricos que engendram barreiras dialógicas com as aprendizagens culturais indígenas (Kaiingang e Guarani) e quilombolas, desde o ensino infantil até a formação de pedagogos, mesmo quando sua presença tenha sido apurada na origem dos municípios paranaenses e dessa região, como constatado por pesquisas dessa historiografia, como as de Lúcio Mota (Mota, 2000; Pantarolo, 2007). Outrossim, esse silenciamento acerca da pertinência dessas populações teve uma matização específica, pois observou-se que o Movimento Paranista, a partir de Romário Martins (1995), potencializou o que no Brasil seria denominado de “mito da democracia racial” (Gomes, 2006). Na sequência, na seção Metodológica, é apresentada a maneira que as constelações de aprendizagem conduziram a investigação, de forma a interpretar criticamente essas relações de silenciamento e a própria precarização do trabalho docente diante de uma formação continuada. Com efeito, a análise das ações estatais que foram reproduzidas pelo Estado brasileiro pode ser compreendida pela noção de Malcom Ferdinand (2022) sobre a dupla ruptura, ambiental e animal, que, iniciada na invasão europeia do Caribe, ecoou como política de desenvolvimento político e econômico por toda a América Latina.

Já em Resultados e Discussões, de acordo com o período em que a pesquisa foi realizada, são apresentados os dados demográficos de acordo com o recorte étnico-racial da região e a caracterização das comunidades tradicionais indígenas e quilombolas que fazem parte deste contexto. Com efeito, é demonstrada a maneira como a formação de pedagogos criou vieses discriminatórios, juntamente com as práticas da Secretaria Municipal de Educação, ao se omitirem da efetivação do ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena. Por outro lado, por meio da relação entre a IES formadora de pedagogos e o município, foi oportunizado, pelo Núcleo de Estudo Ameríndio e Africano (doravante Núcleo de Estudo), organizar e oferecer uma formação continuada de 100 horas a professores da educação infantil e do ensino fundamental (em seu primeiro ciclo). A pesquisa trouxe uma autorreflexão a professores que ainda atuavam em sala de aula sobre a aplicabilidade da temática e o apoio institucional.

Finalizamos com a síntese interpretativo-crítica, na qual as constelações de aprendizagem versaram a respeito dos dados coletados sobre a concepção formativa de pedagogos, a presença das comunidades envolvidas e as condições de atuação profissional em torno da proposição de formação continuada sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) enquanto uma demanda legal e das comunidades tradicionais, como processos de aprendizagem a serem postos na centralidade educativa, não mais refratários ao fazer pedagógico.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O Movimento Paranista teve como ícone ideológico o livro de Romário Martins, *História do Paraná* (1995), seguindo uma visão romântica do “bom selvagem” a respeito dos indígenas que ocupavam o Paraná, separado de São Paulo em 1853. Contudo, por uma ânsia de destacar a região diante das demais regiões brasileiras, foi com Wilson Martins (1989) que o Paraná ganhou uma força ideológica para que suas instituições sociais passassem a ver a região para além de suas condições concretas. Assim, a afirmativa de Wilson Martins de que o estado era diferente do restante do Brasil por não haver a presença de indígenas, negros e portugueses reforçava a lógica da segunda onda imigratória na região, principalmente por italianos, ucranianos, poloneses

e russos (Silva, 2024). Assim, esse apelo reinventou até o ponto do insucesso da primeira onda migratória que, sem oferecer condições reais aos imigrantes, ocasionou em muitos abandonos dos assentamentos nas colônias (Mendonça, 2015). Assim, o ideário paranaense pactuou com uma outra realidade social para exercer sua plena exploração, com o contínuo desprezo pelas populações indígenas e negras, essenciais para a mão de obra local, desde os primórdios de 1800, e o desmatamento lucrativo para a venda da madeira e em prol da monocultura (inicialmente de erva-mate, culminando em grãos). Essas práticas desenvolvimentistas exploravam a natureza e o trabalho humano na forma de fraturas fundantes de seu ideário como um suposto estado diferente (Ferdinand, 2022), que mantinha vivo o mito da democracia racial.

De fato, a forma de expansão estatal ao longo do século XX gerou ações violentas, resultando no extermínio e nos deslocamentos das populações, ainda mais pelo excesso de narrativas sobre um território de vazio demográfico (Mota, 2000), acentuado pela lógica da ditadura militar em ocupar as regiões brasileiras (Valente, 2017). Podemos citar desde o interesse do Barão do Rio Branco em construir uma estrada de ferro na rota dos tropeiros, que ocasionou a chacina de populações campestres na Guerra do Contestado (1912-1916), os massacres no sudoeste paranaense e em Porecatu, juntamente com a involução da vegetação direcionada ao oeste do estado, até as fronteiras com o Rio Paraná (Mueller Teider; Fraga, 2017). Nessa lógica desenvolvimentista, e pela atualização das estratégias de violência do estado brasileiro, as violências contra as populações indígenas foram orquestradas na construção da hidrelétrica binacional Itaipu.

Assim, a continuidade de ações estatais contra as comunidades tradicionais e contra o ambiente se mantém imperativa à medida que as práticas institucionais são refratárias às ações afirmativas, como é caracterizada a implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Esse silenciamento se tornou a salvaguarda de ideologias educacionais para evitar o desvelamento do histórico de violência, o que justifica o apelo às identidades europeias no ideário paranista.

Nesse sentido, observamos que o multiculturalismo crítico de Berry Kanpol e Peter McLaren (1995), juntamente com as reflexões sobre a educação brasileira de Lino Gomes (2017) e José Backes (2018), aponta caminhos reflexivos para que as instituições sociais tenham uma atenção cuidadosa a respeito das demandas sociais, que, neste caso, referem-se à aproximação com os saberes e as práticas das comunidades tradicionais do centro-oeste paranaense. Essa reflexão é um dos caminhos possíveis para a atenuação do mal-estar docente, ocorrido em razão da precariedade do trabalho, visto que as instituições educacionais podem construir uma dimensão dialógica e transformadora por meio de um conhecimento sólido a partir da historicidade regional específica.

Outrossim, para o auxílio do trabalho relativo à implementação da EREER, tivemos o papel do Núcleo de Estudo presente na IES, o qual reforçava as ideias de Domingues (2007) sobre os diferentes momentos e as lutas por direitos sociais orquestrados pelo Movimento Negro brasileiro. Vale ressaltar que, conforme o Parecer 003/2004 – CNE/CP, esses grupos e núcleos de estudo ou laboratórios funcionam como pontos de referência de apoio e orientação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, de pesquisa e ações extensionistas sobre a EREER, em todas as áreas e modalidades de ensino.

Art. 5º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições

formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos, planos e projetos de ensino.

Esses núcleos de estudos são um território negro que insiste na luta histórica do movimento negro a partir de instrumentos legitimados intelectual e politicamente. Em termos de dimensão nacional, em 2016, havia um total de 73 núcleos e/ou laboratórios afro-brasileiros no território nacional (Marques; Silva, 2016). Haja vista que a exclusão do negro das instituições escolares é constatada há décadas, é pertinente ressaltar o que o apontamento de Fúlvia Rosemberg (2006, p. 37) nos revela, que as políticas educacionais não se debruçam “[...] à eliminação do racismo estrutural do sistema educacional brasileiro”. Tal processo é possível quando os envolvidos no fazer escolar se tornam, nas palavras de Ferdinand (2022), companheiros de bordo em uma alegoria do navio negreiro atualizado em racismo. No entanto, lembramos que esse núcleo específico fazia parte da instituição enquanto projeto de extensão, mas não respondia pelo currículo formativo ou pelas escolhas dos conselhos superiores a respeito de sua política formativa quanto aos interesses regionais.

3 METODOLOGIA

Apresentamos o diálogo entre os estudos da Antropologia da Educação e a Psicologia Social Comunitária, por meio da concepção metodológica de constelações de aprendizagem (Silva, 2016; 2024; Silva; Dias; Almeida, 2022) como instrumental interpretativo e crítico das dinâmicas escolares em relação aos processos regionais negros e indígenas. Essa concepção de constelações de aprendizagem é inspirada a partir do que Frederik Barth (2000) denominou de constelações de categorizações, em sua interpretação sobre fronteiras étnicas e dinâmicas interculturais e, também, por meio do entendimento da Psicologia Social Comunitária de Maritza Montero (2004), a respeito da implicação dos grupos nas dinâmicas de interação social e seus objetivos locais. Assim, as constelações de aprendizagem possibilitam compreender a aprendizagem em termos de historicidade de produções socioculturais, neste caso, envolvendo três instâncias: a Instituição de Ensino Superior (IES) formadora de pedagogos; a atuação profissional na SEMEC; e a presença das comunidades tradicionais na região. Dessa forma, as constelações podem articular um diálogo interdisciplinar (Gomes, 2017; Lüdke; Andre, 1986; Montero, 2004), interpretativo das dinâmicas de aprendizagens (Gomes, 2006; Silva, 2024; Silva, 2003) e crítico das condições profissionais de realização educacional (Kanpol; McLaren, 1995; Mainardes; Marcondes, 2011).

Para a coleta de dados, realizou-se a triangulação entre: as ênfases pedagógicas sobre a EREER nos documentos curriculares (grades e ementas) do curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia da IES, oferecido em um *campus* avançado em um município de pequeno porte; as experiências pedagógicas da Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SEMEC) no referido município; e a formação continuada realizada por um Núcleo de Estudos da IES com os professores da SEMEC. A pesquisa se desdobrou a partir dessa formação continuada no ano de 2015, resultando em debates e entrevistas com 11 professoras, no período de 2015 a 2017. A SEMEC auxiliou na infraestrutura do curso, com oferecimento de local, transporte e alimentação para a equipe, além de fazer a divulgação e coleta de dados. Nesses termos, as professoras foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: a) formação na mesma IES entre 2000 e 2015; b) atuação na SEMEC entre 2015 e 2017; c) participação no curso de formação continuada

oferecido pelo Núcleo de Estudo. Assim, esse recorte resultou na participação de 11 professoras da SEMEC, concursadas e temporárias (Processo Seletivo Simplificado [PSS]), denominadas aqui de P1, P2, P3 a P11.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observação-participante e análise documental. Segundo Lüdke e André (1986), a vantagem da entrevista é permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, o que pode traduzir as impressões de forma mais próxima às condições observadas. As entrevistas foram organizadas em torno de três eixos temáticos: a) formação inicial; b) atuação profissional-SEMEC; c) e formação continuada do Núcleo de Estudo da IES. Além disso, a observação-participante pôde favorecer o acompanhamento das ações em todo o processo, e a análise documental oportunizou a aproximação de critérios institucionais de contratação, ementas do curso de graduação e histórico dos profissionais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A abrangência institucional e formativa da IES abarca a microrregião de Guarapuava, com 23 municípios, no estado do Paraná, interagindo com o Núcleo Regional de Educação de Guarapuava, Irati, Prudentópolis, Laranjeiras do Sul, Pato Branco, Pitanga e Ponta Grossa. Por isso, a IES tem, em sua responsabilidade formativa, a população urbana e as comunidades tradicionais do campo e da cidade. Além de grupos de capoeira, Movimento Hip Hop e Pagode, vale ressaltar as comunidades tradicionais do campo, que tratam diretamente sobre a questão étnico-racial desta pesquisa, de acordo com o Tabela 1.

Tabela 1 – Comunidades tradicionais, cidades e Núcleo Regional de Educação (NRE)

Comunidade	Nome	Cidade	NRE
Quilombola	Invernada Paiol de Telha	Guarapuava e Entre Rios	Guarapuava
		Reserva do Iguazu	Guarapuava
		Pinhão	Guarapuava
	Campina do Simão ou Curitibinha	Turvo	Guarapuava
	São Tomé, Cavernoso e Despraiado	Candói	Guarapuava
	São Roque e Rio do Meio	Ivaí	Ponta Grossa*
Indígena	Marrecas	Turvo	Guarapuava
	Rio D'Areia	Inácio Martins	Irati
	Faxinal	Cândido de Abreu	Ivaiporã*
	Rio das Cobras	Nova Laranjeiras/Espigão Alto do Iguazu	
	Mangueirinha	Mangueirinha	Pato Branco*
	Ivaí	Pitanga/Manoel Ribas	Ponta Grossa*

* Não pertencem à região Centro-Sul, porém fazem parte de seu entorno territorial.

Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

Esse contexto é para ressaltar que o centro-oeste do Paraná concentra um número expressivo de comunidades tradicionais do campo, podendo favorecer propostas educativas multiculturais, isso se as questões por disputas de terra, sua titulação e a questão sobre o racismo já fizessem parte de uma agenda político-educacional de superação. Com efeito, a

proximidade com a diversidade étnico-racial proporcionaria relativo impacto no fazer pedagógico, desde que a fronteira entre os saberes escolares se abrisse para incorporar ou dialogar com os saberes tradicionais. Ademais, tradicional, aqui, como muito bem apontou Manuela Carneiro da Cunha (2010), significa um posicionamento político desses sujeitos que se comprometem com as práticas conservacionistas em troca de direitos territoriais, sobretudo. Dessa forma, a experiência dessas comunidades poderia contribuir para o campo pedagógico escolar, outras reflexões e matrizes de aprendizagens incorporadas na própria produção de conhecimento e inseparáveis de sua realidade concreta se fossem atraídas para o ensino por meio de legitimidade institucional (Montero, 2004).

A região possui 5 comunidades quilombolas e 2 indígenas em duas cidades da região centro-oeste e Sul, além de 2 quilombolas e 3 indígenas circunvizinhas. Apesar da significativa presença negra e indígena, 33,7% (33,3% e 0,4%, respectivamente) no NRE/Guarapuava e na SEMEC, esses grupos representam 28,2% (28,1% e 0,1%) da população total.

De acordo com os dados do Núcleo Regional de Educação (NRE [2016]), no qual se insere a SEMEC do município pesquisado, e o IBGE (2010), há um total de 83.131 habitantes pela soma dos habitantes dos municípios que compreendem a regional. Desse conjunto, segundo os dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2017), a população branca soma 58.984 (70,9%); a preta, 1.981; a parda, 21.424 (a população negra corresponde à somatória da população preta e parda, totalizando 23.405 [28,1%]); a amarela, 652 (0,8%); e a indígena, 90 (0,1%).

A implantação dessa licenciatura no município ocorreu nos primeiros anos da década de 2000. Essa parceria atendia à reivindicação da SEMEC, que buscava complementar a formação dos professores, visto que não tinham titulação em nível superior, em desacordo com o Art. 62 da LDB 9.394/96. Essa iniciativa inseria-se na política de expansão da IES por meio de *campi* avançados, que são estabelecidos mediante o convênio entre a Prefeitura e a IES, com renovação periódica, como escolas municipais que funcionam como IES no período noturno.

Mesmo após mudanças curriculares em 1999 e 2004, somente em 2006, de forma tangencial, foram instituídas 100 horas de atividades complementares (cursos de extensão, palestras e outros eventos disponíveis) para atender às cobranças educacionais pelos órgãos estaduais e às demandas comunitárias relativas à implementação da Lei n. 10.639/2003 (Rosemberg; Bazilli; Silva, 2003), via iniciativa do Núcleo de Estudo da IES. A menção sobre diversidade educacional, presente no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) de 2006, limitava-se à inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais, indígenas, negros entre outros (Unicentro, 2006). Notadamente, o núcleo das práticas pedagógicas rejeitava a inclusão de saberes comunitários afro-brasileiros e indígenas no fazer pedagógico dos acadêmicos, contrariando o Parecer n. 003/2004 do CNE/CP, na página 7:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (Brasil, 2004).

Novamente, o efeito de esquivar e rejeição à prioridade da temática se transformou em mera alusão a estes estudos na disciplina de Fundamentos da Educação Especial/Inclusiva. Em vez de abordar a ERER de forma profunda e crítica, o curso utilizou-se do termo multiculturalismo de maneira superficial, como se para amenizar a tensão e evitar o confronto direto com a temática.

Essa postura contribuiu para a manutenção de um ensino etnocêntrico e higienizado, que ignora as relações de poder na região e a historicidade de desapropriação de terras quilombolas e indígenas.

Como já apontaram Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Gonçalves e Silva (2000), o ensino multicultural precisa ter em seu bojo dois aspectos: as lutas e as conquistas dos movimentos sociais e a produção acadêmica que sustente os projetos de ensino. No entanto, o curso manteve-se refratário a ambos os aspectos.

Outrossim, o curso ignorava o aspecto da política da afirmação e da valorização das lutas e resistências na região de Guarapuava, como já apontou criticamente Neusa Maria Gusmão (2015), ao explicar a atitude disciplinar da modernidade nas escolas subordinada à natureza etnocêntrica. Assim, atestava-se o ensino no contexto de ensinar e aprender, mas não uma formação em termos de processos educativos multiculturais presentes na região. Um exemplo disso era a luta da Comunidade Remanescente Quilombola Paiol de Telha pela titulação de suas terras, pela Sra. Balbina Francisca de Siqueira, desde a desapropriação dos herdeiros pelas autoridades locais, em 1865, até o momento, sob contestação jurídica pela Cooperativa Agrária (Hartung, 2004). Em vez disso, as aprendizagens relacionadas às comunidades tradicionais eram refratárias ao fazer pedagógico instituinte, ou seja, eram barradas pelas fronteiras simbólicas do que era considerado legítimo no currículo (Silva, 2024; Silva; Dias; Almeida, 2022). Além da relação direta com os aspectos mencionados, os estudantes negros e indígenas, que vivem e se relacionam diretamente com suas comunidades tradicionais, não são chamados para afirmar suas lutas, sua história e cultura em palestras ou aulas nas escolas, além de comporem o contexto concreto da região. Entretanto, havia um esforço contínuo do fazer pedagógico e cotidiano da formação escolar para deslocar, do cenário formativo, a concretude das comunidades tradicionais presentes.

Lino Gomes (2017) salienta que os debates acerca do respeito às diferenças foram intensificados com a definição dos direitos humanos firmados no século XX. Porém, isso não significou uma transformação emancipatória no ensino da IES, como visto nos elementos centrais de aprendizagem, mantenedores do *status quo* paranaense (Kanpol; McLaren, 1995).

Por meio das alterações realizadas na grade curricular do curso de Pedagogia da IES em questão, em 2009, houve adições voltadas à diversidade cultural, com a inclusão do tema na disciplina de Sociologia da Educação II. Pela primeira vez, apareceu a nomenclatura “étnico-raciais” nos ementários do curso de Pedagogia da IES. Essa inclusão ocorreu somente com a adição de conteúdos à disciplina, que foi apresentada posteriormente – Sociologia da Educação II, a qual ainda era ministrada em 2016, no 2º Ano do curso de Pedagogia. No 3º ano, constavam duas disciplinas – Metodologia do Ensino em História e Metodologia do Ensino em Geografia – contendo “diversidade cultural”: em História, “a diversidade cultural e histórico nas experiências que favorecem a construção do conhecimento”, e em Geografia, “a diversidade cultural e geográfica nas experiências que favorecem a construção do conhecimento” (PCC, 2006). Sem uma compreensão crítica da questão étnico-racial regional, a formação deslocou a importância socioeconômica e cultural para uma posição periférica na formação docente, e a IES minimizou o ensino e a experiência da resistência cultural, bem como os processos e saberes emancipatórios promovidos pelas comunidades (Amaral; Ota & Guerra, 2016; Hartung, 2004; Silva, 2024).

Outro dado institucional relevante foi a alta rotatividade dos docentes colaboradores ou substitutos da IES (como acontece em outras estaduais paranaenses), pela precarização

da condição de trabalho, por conta de uma política de sucessivos governos, produzindo o que Lantheaume (2012) denominou de mal-estar docente. No caso do curso de Pedagogia do *campus* Santa Cruz, que atende a todos os cursos de licenciatura de Guarapuava e dos *campi* avançados, a alta proporção de professores com contrato temporário era evidente: entre 30% e 40% de docentes eram contratados por 1 ano, com possibilidade de renovação pelo mesmo período.

Vale refletir, como faz a etnografia crítica na educação (Kanpol; McLaren, 1995; Mainardes; Marcondes, 2011), que o contexto formativo amplo pressupõe a análise da condição laboral e do processo ensino-aprendizagem na formação de pedagogos, com vista à implementação da EREER.

Havia um desgaste evidente desses docentes, visto que recebiam o maior número de ementas diferentes, sem haver familiaridade com sua especialização (Mainardes; Marcondes, 2011). Ademais, os professores temporários tinham uma visão negativa da EREER, por conta da distância que essa abordagem dava aos saberes comunitários e ao contexto sócio-histórico das lutas regionais. Além disso, os docentes saíam para o *campus* avançado entre 16h30 e 17h00 e retornavam entre 00h00 e 01h00. Embora houvesse o pagamento de uma bolsa aos docentes que se deslocavam, essa bolsa não compensava o período de deslocamento e não se convertia em tempo de preparo, especialização, aprofundamento teórico e muito menos em descanso. Com efeito, restava-lhes a resignação como um dos mecanismos de preservação de saúde mental (Correia; Pereira; Vaz, 2013; Lantheaume, 2012).

Sobre o trabalho pedagógico, a SEMEC contava com 170 docentes com nível superior; 47% deles (80) cursaram a graduação em IES privada e 53% (90) em pública. Neste município, 86 professores graduaram-se na UNICENTRO e 4 professores em faculdades de municípios adjacentes, segundo os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município. Desses, somente 11 continuavam atuando na SEMEC, no período da pesquisa, e a maioria dos profissionais entrevistados se encontrava na condição de concursados, enquanto duas professoras tinham contrato temporário de trabalho, inversamente proporcional aos que fizeram o curso do Núcleo de Estudo.

Outro aspecto observado na caracterização dos professores entrevistados foi que três (P1, P3 e P5) apresentaram somente graduação em Pedagogia, enquanto os demais realizaram pós-graduação *lato sensu*. Quanto ao tempo de atuação, P1, P2, P5, P6, P7 e P8, contavam com até seis anos de atuação; P4, P10 e P11 contavam entre 10 e 20 anos; e P3 e P9 contavam acima de 20 anos.... Em função administrativa, havia quatro pedagogos com mais de 13 anos de magistério, sendo P3, P9, P10 e P11, sem essa necessariamente ser uma regra da SEMEC. Todavia, a rotatividade atingia profissionais de 20 anos de sala de aula, o que demonstra o grau de precariedade da identidade profissional na região, em razão da fragmentação de vínculos profissionais, devido à falta de continuidade do trabalho pedagógico no mesmo contexto escolar (Lantheaume, 2012).

Em contraposição, os 11 entrevistados, independentemente do tempo de formação, foram unânimes em seu desconhecimento da EREER, quer nas disciplinas, quer em qualquer evento antes da formação continuada do Núcleo de Estudo. É importante destacar que a menção da Lei n. 10.639/2003 surgiu na fala de P8, mas isso não significou aprendizagem ao docente, muito menos experiência suficiente para trabalhar a temática em sala de aula: *“No caso, na faculdade, teve o conhecimento da lei, mas sem ter uma disciplina específica sobre o assunto; eu tinha o conhecimento da lei na faculdade”*.

Conforme lembra a etnografia crítica de Madison (2005), as condições materiais e simbólicas criam barreiras didático-pedagógicas, além da hegemonia do ensino tradicional, como não é o

caso da ERER. Por outro lado, é crucial entender essas dinâmicas psicossociais para a efetivação de conhecimentos emancipatórios, com vista à justiça social no trabalho docente. Contudo, essas dinâmicas produzem o imediatismo no fazer e ser docente, distanciando-os dos interesses da categoria, muito provavelmente como esQUIVA aos conflitos laborais e às relações regionais de conflitos de terra (Valmorbida; Silva, 2018). Outrossim, a resignação reproduzia-se em um ambiente propagador de silenciamento sobre tais contradições racistas e, por isso, os professores propagam o silenciamento (Rosemberg, 2006).

5 CONCLUSÃO

O desconhecimento seletivo ou a exclusão seletiva das experiências negras e indígenas pertinentes às comunidades tradicionais da região tangenciava as práticas pedagógicas formativas. Essa postura contrariava as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996- LDB 9394/96 – (Brasil, 1996) para a IES e para a SEMEC. Devemos entender o sentido dessa legitimidade institucional como refração de aprendizagens relativas à ERER no ambiente escolar (Almeida; Sanches; 2016; Silva, 2003).

A discussão sobre multiculturalismo é tema que ainda precisa de aprofundamento na formação docente, pois os egressos atuarão tanto na educação infantil quanto na educação básica, desenvolvendo ações com diferentes sujeitos, especialmente em diferentes ambientes culturais. Porém, é inadequado que uma proposição pedagógica assuma a simplificação de processos educativos relativos a saberes comunitários, mantendo-os distantes por uma perspectiva ilustrativa sem processos sócio-históricos: “Assim, no próprio planejamento já deveria ser implementado, né, conteúdos voltados pra diversidade” (P5). Em outras palavras, conforme Backes (2018) destaca, os conteúdos afro-brasileiros e indígenas ratificam a Lei n. 11.645/2008, mas as instituições não os integram em seu cotidiano pedagógico, o que distancia o ambiente de uma proposição de encontro ou diálogo de saberes. Assim, observamos outros entrevistados apontarem a distância educativa tanto no que tange aos seus conteúdos quanto a sua implicação com as comunidades: “Ele teve bem pouca, não foi abordada com ênfase a diversidade cultural na graduação” (P3).

Olha, na escola, então como eu te falei, aqui, não sei como acontece. Assim, no próprio planejamento já deveria ser implementado, né, conteúdos voltados para diversidade. O que acontece, muitas vezes, a gente vê fora como foi esse curso, né, mas no planejamento em si deveria vir alguma coisa mais específica, eu acredito (P5).

A ênfase ocorre por uma noção de diversidade cultural em um amplo espectro, desde a educação especial, até o gênero, a violência e as etnias, como já constatado no PPC desde 2006. Os entrevistados P1, P6 e P8, com menos de 6 seis anos de formação, e P10 e P11, entre 10 e 20 anos de atuação, demonstram similaridades nas respostas sobre a falta de especificidade – mesmo quando surgiu como um dos tópicos da disciplina Sociologia da Educação II, em 2009. As condições elencadas por Lino Gomes (2017) nos fazem refletir sobre a formação inicial oferecida nas licenciaturas e sobre as ações que serão desenvolvidas e contempladas no contexto educativo. O intuito, aponta Lino Gomes (2017), é a obtenção de conhecimento sólido sobre a ERER e sensibilizado para o problema do racismo.

Se na formação inicial do docente não houve a experiência com essa temática que a afirmasse enquanto um saber legítimo à aprendizagem, sua invisibilidade foi reforçada e tornou-se impertinente para o combate ao racismo. Observamos que a constatação da contrariedade

institucional foi percebida: “A gente não tinha formação, não tinha muitas informações sobre isso, né, e tinha até medo as vezes de trabalhar sobre isso e acabar levando mais para o lado dos próprios valores da pessoa, que a gente tivesse” (P9).

A formação inicial adequada proporciona que o aperfeiçoamento profissional tenha um custo educativo menor, pois não contradiz a identidade institucional e do professor, sem reforçar a precariedade do ensino pelo uso periférico de temas. Mas esse processo revela-se de alto custo para promover a mudança de posturas pedagógicas e ainda investir na desconstrução de concepções racistas no sistema educacional da América Latina, perpetuando-se em uma visão acrítica desse mito.

Nessa perspectiva, a formação inicial de professores é responsável por criar as bases que possibilitarão condições para o profissional exercer a ação educativa na escola, a qual precisa ser aliada aos conhecimentos acerca da temática racial, sem que seja reduzida à mera menção à Lei (P1, P8, P9 e P10). A proposição multiculturalista define campos de articulação à medida que as diferenças culturais são consideradas no diálogo com a formação e a prática pedagógica, levando em conta as características regionais e as demandas de agendas políticas, baseadas no multiculturalismo crítico de Berry Kanpol e Peter McLaren (1995).

Em contraste com essa agenda política, os entrevistados que ocupavam cargos administrativos (P3 e P10) enfatizaram a responsabilidade do docente em buscar os recursos necessários por conta própria. Essa postura era motivada por uma concepção distante da do compromisso de formação continuada pela secretaria, em razão da formação inicial e das exigências da prática profissional, como demonstra P10, ao dizer “quando [o profissional] vem direcionado eu acredito que é levado mais a fundo quando vem de lá [SEMEC]”, o que revela uma dissociação entre a experiência formativa e a profissional.

Salvo em datas comemorativas, de uma forma exótica, por isso refratária aos conteúdos pertinentes da escola, os entrevistados afirmaram: “Alguns professores ainda trabalham como um conteúdo isolado, como se fosse uma data comemorativa, coisa que não deveria ser vista” (P6), também corrobora a entrevistada P7, ao dizer que “sempre as mesmas práticas pedagógicas [são] realizadas nas referidas datas comemorativas também”. Todavia, se a ênfase se concentra sobre o multiculturalismo, então há a necessidade de uma agenda política de transformação (Gomes, 2017). Além disso, as aprendizagens tradicionais já estão presentes na região, e à medida que as barreiras relativas ao mito da democracia racial forem rompidas, pode-se considerar que práticas emancipatórias venham a contemplar o cotidiano escolar em sua centralidade pedagógica.

De toda forma, não há, institucionalmente, proibição para a execução da ERER, porém, sua realização depende, em grande parte, da motivação extrínseca do professor (P1, P4, P7, P10 e P11). Embora alguns considerassem haver materiais suficientes na escola (P2, P3, P6, P8 e P9), o processo impositivo da instituição era evidente: sem cobrança efetiva, o professor se resignava à prática compartilhada ou a desenvolvia isoladamente.

Acredito que (a dificuldade) é pela questão de falta de informação, mesmo, porque esse curso não foi oferecido para todos, então o que nós aprendemos foi repassado para os outros professores, mas quando não é a fundo, você passa para outros, acaba não levando muito... Não sei se levado a sério, porque não é cobrado ali, não (P10).

O curso de capacitação inscreveu-se como um período de experimentação pessoal dos professores e de recuperação dessa vivência na efetivação das oficinas aprendidas. Embora os

professores tenham acompanhado a lógica das oficinas pela ênfase sobre a história e cultura afro-brasileira como resistência, diante da realidade da jornada de trabalho e do aprimoramento em período extra, havia uma preocupação com atividades mais práticas que reflexivas.

Nesse sentido, pela perspectiva das constelações de aprendizagem, foi possível entender os processos entre IES e SEMEC, no que tange à não implicação da EREER em suas práticas pedagógicas. Além disso, a prática etnográfica aproximou a pesquisa da complexidade de aprendizagens operantes que agregam o trabalho pedagógico da IES, durante o curso de formação inicial, e a SEMEC.

Podemos concluir, assim, que pelos três enfoques interdependentes apresentados – formação pela IES, formação continuada pelo Núcleo de Estudo e atividade profissional na SEMEC – puderam ser compreendidas as dinâmicas de aprendizagens em um contexto regional específico no centro-oeste do Paraná. Tais dinâmicas, instituídas pela IES e pela SEMEC, revelaram práticas escolares refratárias à EREER, posto que ratificavam práticas escolares higienizadas ou apolíticas, distanciando-se do pressuposto de afirmação história e cultural de lutas e resistências de negros e indígenas contra os efeitos do racismo, conforme o Parecer n. 003/2004. Em outras palavras, se de um lado a formação continuada oportunizou uma aproximação com saberes e experiências negras e indígenas, de outro, depende das instituições escolares fomentarem ações contínuas para que professores se tornem companheiros de bordo com o racismo (Ferdinand, 2022). Mesmo diante das experiências pedagógicas da formação continuada, a refração à EREER era ocasionada pela tensão entre motivação extrínseca do docente, dando um sentido coeso a sua prática, e a precarização do trabalho docente da IES (regime temporário, rotatividade de turmas e disciplinas, múltiplas ementas e viagens) e da SEMEC (regime temporário e rotatividade de turmas).

Como já apontaram Luis Alberto Oliveira e Petronilha Gonçalves e Silva (2000), embora a dinâmica de novas aprendizagens ocorreu pela ação direta do Movimento Negro, nesse caso, pelo Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos, esse processo de implementação ainda está refratário à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHES, L. P. Enem: ferramenta de implementação da lei 10.639/2003 – competências para a transformação social? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 79–103, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00079.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

AMARAL, W. R.; OTA, M. I. N.; GUERRA, M. J. A experiência do ciclo intercultural de iniciação acadêmica dos estudantes Indígenas na UEL. In: AMARAL, W. R.; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. *Coleção estudos afirmativos: universidade para indígenas – a experiência do Paraná*. Rio de Janeiro: FLACSO / GEA / UERJ / LPP, 2016. p. 137–56. V. 8.

BACKES, J. L. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 45, p. 41–58, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.8290>. Acesso em: 28 out. 2024.

BARTH, F. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra-capta, 2000.

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 28 out. 2024

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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. Brasília-DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/569484#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,Afro%2DBrasileira%20e%20Ind%C3%ADgena%22>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 3/2004*. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2004. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_003.pdf?query=etnico%20racial

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2013.

CORREIA, J. A.; PEREIRA, L. A.; VAZ, H. Políticas educativas e modos de subjectivação da profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 388–407, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200005>

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100–22, 2007.

FERDINAND, M. *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2022.

GOMES, A. M. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 316–25, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a10v11n32.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 44, p. 19–37, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/15190>. Acesso em: 28 out. 2024.

HARTUNG, M. F. *O sangue e o espírito dos antepassados*. Florianópolis: NUER, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Municípios: Pitanga-PR. *Portal do IBGE*, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pitanga/panorama>. Acesso em: 28 out. 2024.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL [IPARDES]. *Perfil avançado das regiões: Centro-Sul Paranaense*. Curitiba: IPARDES, 2017. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=708&btOk=ok. Acesso em: 28 out. 2024.

KANPOL, B.; MCLAREN, P. Resistance and multiculturalism and the politics of difference. In: KANPOL, B.; MCLAREN, P. *Critical multiculturalism: uncommon voices in a common struggle*. Westport: Bergin & Garvey, 1995. p. 1–18.

LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 368–87, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MADISON, D. S. *Critical ethnography: method, ethics and performance*. Thousand Oaks: Sage, 2005.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em Educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425–46, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/17004>. Acesso em: 28 out. 2024

MARQUES, E. P. S.; SILVA, W. S. *Educação, relações étnico-raciais e resistência: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Brasil*. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

MARTINS, R. *História do Paraná*. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995.

MARTINS, W. *Um Brasil diferente*. Ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

MONTERO, M. *Introducción a la Psicología Comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

MENDONÇA, J. M. N. Revisitando a história da imigração e da colonização no Paraná provincial. *Antítese*, Londrina, v. 8, n. 16, p. 204–26, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2015v8n16p204>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/20729>. Acesso em: 28 out. 2024.

MOTA, L. *As colônias indígenas no Paraná provincial*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2000.

MULLER TEIDER, T. M., & FRAGA, C. N. O contestado vive! – entre o espaço sagrado de João Maria e o assentamento Contestado, resistências sobre a invisibilidade secular na Lapa-PR. *Geographia Opportuno Tempore*, Londrina, v. 3, n. 7, p. 184–98, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/32108>. Acesso em: 28 out. 2024.

OLIVEIRA, A.; BÚRIGO, B. D.; BOIN, F. A antropologia, os antropólogos e a educação no Brasil. *Revista Antropológicas*, Recife, v. 27, n. 1, p. 21–44, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaantropologicas/article/view/24035>. Acesso em: 28 out. 2024.

OLIVEIRA, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 134–58, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 out. 2024.

PANTAROLO, F. *Degredo interno e incorporação no Brasil Meridional: trajetória de degredados em Guarapuava, século XIX*. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/10686>. Acesso em: 28 out. 2024.

ROSEMBERG, F. Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental: um balanço. *Estudos em Avaliação Educacional*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, p. 15-42, 2006. DOI: 10.18222/ eae173420062116. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2116>. Acesso em: 28 out. 2024.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P.V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 29, n. 1, p. 125–46, jan.-jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100010>. Acesso em: 28 out. 2024.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203–25, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>. Acesso em: 28 out. 2024.

SILVA, T. Quem escondeu o currículo oculto? In: SILVA, T. *Documentos de identidades: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 80–92.

SILVA, J. O. Aprendizagens comunitárias africanas de longa duração e em larga escala segundo a expansão banta. *Relegens Thréskeia*, v. 5, n. 1, p. 84–107, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303948948_APRENDIZAGENS_COMUNITARIAS_AFRICANAS_DE_LONGA_DURACAO_E_EM_LARGA_ESCALA_SEGUNDO_A_EXPANSAO_BANTA. Acesso em: 28 out. 2024.

SILVA, J. O. Movimento Lumpa: aprendizagens étnicas para uma identidade cristã em Zâmbia. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 14, n. 31, p. 58–73, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/5694>. Acesso em: 28 out. 2024.

SILVA, J. O. *Pertencimento negro no ensino superior – uma investigação das aprendizagens sociais na trajetória escolar*. Ponta Grossa-PR: Editora UEPG, 2024.

SILVA, J. O.; DIAS, M. D. L.; ALMEIDA, J. G. C. Tu te tornas eternamente responsável pela literatura infantil que cativas: letramento racial na infância. *Revista Cocar*, [s.l.], n. 22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6798>. Acesso em: 28 out. 2024.

UNICENTRO. *Projeto Pedagógico Curricular – Pedagogia*. Guarapuava, 2006.

VALENTE, R. *Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura*. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

VALMORBIDA, I. C.; SILVA, M. R. Trabalho e formação política dos professores da educação básica. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 45, p. 313–28, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7468>

Sobre os autores:

Jefferson Olivatto da Silva: Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); e em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Mestrado em Educação pela UNESP. Graduação em Filosofia pela UniSagrado e em Psicologia pela UNESP. Docente Associado ao Departamento de Psicologia Social e Institucional da UEL, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, e no Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). **E-mail:** jeffolivattosilva@uel.br, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-6542-1461>

Alessandra Lopes de Oliveira Castelini: Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Federação dos Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo (FEEVALE/RS). Período de Estudos na modalidade Sanduíche no Exterior PDSE/CAPES, pelo Instituto Politécnico de Leiria (IPL), em Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR). Especialista em Gestão e Organização Escolar, especialista em Coordenação Pedagógica e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente Adjunta I da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Formadora do Centro de Educação Aberta a Distância da UFPI. **E-mail:** alessandralopes@ufpi.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8113-5577>