



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,  
SOCIAIS E DA NATUREZA - PPGEN**

**JORGE LUÍS FELIZARDO DOS SANTOS**

**TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL: UMA AVALIAÇÃO DOS 15 ANOS DA ALTERAÇÃO  
DA LDBEN PELA LEI 10.639/2003**

**DISSERTAÇÃO**

**LONDRINA**

**2018**



**JORGE LUÍS FELIZARDO DOS SANTOS**

**TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL: UMA AVALIAÇÃO DOS 15 ANOS DA ALTERAÇÃO  
DA LDBEN PELA LEI 10.639/2003**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Professor Dr. Daniel Guerrini

**LONDRINA**

**2018**

## TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação está licenciada sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

S237t Santos, Jorge Luís Felizardo dos  
 Temática étnico-racial: uma avaliação dos 15 anos da alteração da LDBEN pela Lei 10.639/2003 / Jorge Luís Felizardo dos Santos. - Londrina : [s.n.], 2018.  
 197 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Guerrini  
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2018.  
 Bibliografia: f. 124-132.

1. Ensino - Legislação. 2. Política pública. 3. Educação - Aspectos sociais. 4. Racismo. 5. Relações étnicas. I. Guerrini, Daniel, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507

Ficha catalográfica elaborada por Cristina Benedeti Guilhem - CRB: 9/911



Ministério da Educação  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
**Campus Londrina**  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas,  
Sociais e da Natureza - PPGEN



---

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL: UMA AVALIAÇÃO DOS 15 ANOS DA ALTERAÇÃO DA LDBEN PELA LEI 10.639/2003**

#### **Mestrando**

Esta dissertação foi apresentada em vinte de novembro de dois mil e dezoito como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

---

Prof. Dr. Daniel Guerrini  
Prof. Orientador

---

Profa. Dra. Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha  
Membro Titular

---

Prof. Dr. André Lopes Ferreira  
Membro Externo

**A FOLHA DE APROVAÇÃO ASSINADA ENCONTRA-SE NA COORDENAÇÃO DO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E  
DA NATUREZA – PPGEN.**

Ao Todo: respeito e gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Acredito que devemos ser gratos a tudo e a todos. Principalmente em um mundo que se mostra como uma seara de egoísmos e hipocrisias, é cada vez mais importante sentir no outro a possibilidade de mudanças de atitudes e conduta, por isso, agradeço a Deus, ao TODO, agradeço a Cristo. Agradecimento como um dever, em que reconheço o princípio do verdadeiro amor e amizade.

Agradeço ao Dr. Celso Charuri por esse conhecimento milenar, o qual permitiu começar a encontrar-me dentro do quarto escuro onde eu estava.

Agradeço aos meus orixás, mentores, guardiões e amigos espirituais.

Não estaria aqui sem os meus pais. Aqui, um sentimento de extrema gratidão pela oportunidade da existência e possibilidade de evolução. Agradeço por tudo, pai. Por tudo, mãe. Eu te amo muito, por ser essa amiga, companheira, avó e muito mais que você é.

O que seria de nós se não procurássemos deixar filhos melhores para fazer a diferença neste mundo. Eu amo vocês demais, Luana, Letícia e Laís Araújo Felizardo, um amor incondicional.

Agradeço a toda minha família, aos meus avós, Oswaldo, Noêmia, Áureo, Charles e Geny (in memoriam), hoje representados em vida pela Iolanda, meu amor.

Agradeço ao Jamil Luís e à Nara por essa semente de amor, que é a Maria Flor; agradeço às minhas tias, Sheila e Beth, à Sueli; aos meus padrinhos Eliane (in memoriam) e Luís Augusto; às minhas irmãs Joyce (in memoriam) e Lygia; às primas queridas Agnes e Layla; e ao Gustavo, meu sobrinho. E a todos os meus afilhados também. Enfim, a todos dessa minha enorme família, seja de sangue, seja de coração!

Quem seríamos sem os amigos? Eu agradeço a todos!!! Eu sou uma pessoa de muita sorte por ter vocês, meus irmãos: Bruno Zuccaro, César Hernandez, Dalton e Eloy Fernandes, Felipe Crucilla, Jean Guizzo, Kaiodê Silva, Marquinhos, Mirella Araújo, Maurício Ferronato, Paulinho, Renata Moura, Regina Célia, Renata Realista, Rodrigo Mori, Verinha, Willian Soares, enfim, todos aqueles amigos que não me passaram pelo pensamento, neste momento, mas fizeram e fazem parte da minha grata existência.

Ao longo de nossas vidas, encontramos e reencontramos com muitas pessoas, em muitas situações e lugares, e nesses encontros e desencontros, de certa forma, sempre ficam impressos, em nós, modos de pensar, atitudes, condutas, etc.

Assim, agradeço a todos com quem eu convivi, pela possibilidade de aprender e evoluir. Principalmente nas diversas Unidades Educacionais pelas quais passei. A educação sem conflito não é educação. O importante é acreditar, sentir e trabalhar com foco nos educandos.

Agradeço aos meus amigos da Pró-Vida, principalmente a Eliana e Jorge Psillakis, Ana Barguil, Natália Zanardi, Terezinha Vilela, Terezinha Araújo, Luciano Borges e Melissa Bonicontró, pela amizade, pelas conversas e pela convivência!!! Coincidência?

Agradeço a todo o corpo docente do PPGEN (UTFPR/LD), tão contributivo para o meu desenvolvimento acadêmico e representados aqui pelo meu orientador, Professor Dr. Daniel Guerrini, a quem eu agradeço pela atenção, confiança e pelo conhecimento compartilhado e pelos Professores Doutores Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha e André Lopes Ferreira, agradeço a ambos, pela bondade, dedicação e contribuição a este trabalho. Não poderia deixar de registrar um agradecimento especial também aos Professores Maurício Menon, Jair Oliveira, Alcides Goya, Givan Ferreira (UTFPR/LD) e Lúcia Helena Oliveira Silva (UNESP/ASSIS) pelas conversas que fortaleceram este acadêmico.

Agradeço ao Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, ao seu diretor Antônio e toda a sua Equipe, que abriu as portas para a aplicação do nosso Produto Educacional. Agradecimento este que não teria sentido se não fosse pela professora Sandra Casari, coordenadora da Equipe Multidisciplinar, que não mediu esforços para a organização da Ação de Extensão Universitária nessa escola. A todos os docentes e funcionários dessa instituição, também, o meu muito obrigado pela recepção.

Agradeço aos amigos Ivo de Lima, José Carlos Zirondi (gratidão eterna), Carlos Eduardo, Marcos Müller, Robert Simões, Fernando Bruno, Guilherme Mendonça, Karen Debértolis e Shirley Santos (CEERT) por acreditarem na educação e, em nome dela, contribuírem para este trabalho.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram para a transmutação deste sonho em realidade, auxiliando no meu percurso mental, espiritual, intelectual, físico, profissional e pessoal, assim como na composição deste trabalho que, de coração, desejamos que contribua para uma educação e um MUNDO BEM MELHOR.

Salve, Castro Alves!

As estrelas não têm cor, são como as pessoas.

- Eu pensei que a cor das pessoas ficava na pele delas.

-Não. A cor das pessoas fica nos olhos de quem as olha. (Ondjaki)

SANTOS, Jorge Luís Felizardo dos. **Temática étnico-racial: uma avaliação dos 15 anos da alteração da LDBEN pela lei 10.639/2003**. 2018. 197 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, Paraná, Brasil.

## RESUMO

A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pela Lei 10.639/2003 representou um divisor de águas, enquanto política pública, ao incluir, no currículo das escolas, a temática étnico-racial. Não obstante, aos quinze anos de sua existência, essa política pública ainda apresenta dificuldades quanto à sua consecução, principalmente em termos didático-pedagógicos, no horizonte das diferentes disciplinas escolares que formam, segundo a LDBEN, a base nacional comum. Nesse sentido, o objetivo foi o de avaliar o desenvolvimento da Lei 10.639/2003, a partir da percepção dos grupos pesquisados, quanto aos aspectos dos conteúdos escolares relativos à temática étnico-racial. A metodologia utilizada compreendeu a pesquisa de campo e o levantamento de dados, contemplou um questionário eletrônico, contendo questões mistas (alternativas e dissertativas) para um agrupamento de estudantes recém-egressos da Educação Básica. Também se considerou para a análise qualitativa dos dados, uma ação de extensão universitária desenvolvida junto a estudantes de 1º Ano do Ensino Médio de um estabelecimento de ensino da rede pública estadual de Educação Básica do estado do Paraná, na cidade de Londrina. A fundamentação da literatura asseverou acerca das questões étnico-racial, políticas públicas e aspectos conceituais e educacionais a respeito do ensino. Essa fundamentação, associada à Teoria da Ciência da História, de Rüsen, permitiu uma reflexão epistemológica quanto à necessidade da avaliação da política pública para a reorientação das carências de “sentido”, a qual foi importante para a ‘confeção’ de um livro de literatura como Produto Educacional. O referido Produto Educacional, em consonância com as questões relativas à presente pesquisa, visou, durante o desenvolvimento deste trabalho, ações procedimentais e atitudinais que resultassem no reconhecimento, valorização e promoção da diversidade étnico-racial e na luta antirracismo, como prática de inclusão social e cidadania, a partir do contexto educacional, para todos os grupos étnico-raciais que formam a brasilidade.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/2003. Racismo. Políticas Públicas. Conteúdos Escolares.

SANTOS, Jorge Luís Felizardo dos. **The Racial-Ethnic Education: An Assessment on the LDBEN amendment in the 15 year 10.639/2003 Act.** 2018. 197 pages. Master's Dissertation (Education Master's program in Human, Social and Nature Sciences) – Federal Technological University of Paraná, Londrina, Paraná, Brazil.

### ABSTRACT

An amendment in the Law of Directives and Basis for National Education (LBDEM) – The act 10.639/2003 - represented a turning point while being the public policy which included the African history and culture in school curriculums. Although being active for 15 years, there have been some difficulties in the attainment of this polity in didactic and pedagogical terms in the horizon of all different subjects which embody, according to LBDEM, the national common base. For that matter, the objectivity of this study was to evaluate the development of the 10.639/2003 act from the perspective of the investigated groups in terms of the aspects related with the racial-ethnic themes. The methodology was consisted of a field research and a data survey structured interview through an online questionnaire containing mixed questions (text and multiple choices) for a group of former primary school students. There was also taken into account a qualitative analysis, a University extension action with the high school freshmen students from a public school in the city of Londrina - Paraná (Brazil). The theoretical foundation involved the racial-ethnic public policies, conceptual and educational aspects of Education. That foundation associated with the Theory of the Science of History by Rüsen, allowed an epistemological reflection about the need of the public policy's evaluation to reorient a lack of direction, which was the key part of the making for a book as an educational product which in unison with the issues brought on board by the research held, throughout its process, procedural and attitudinal actions that would have as a result recognition, valuation and support with the ethnic-racial diversity and an anti-racism combat as a social inclusion praxis and citizenship, having in an educational context all ethnic groups that shape what is famously known as being Brazilian.

**Keywords:** Act 10.639/2003. Racism. *Policy Maker*. Teaching. Curricular Contents.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Curso de Graduação dos Respondentes.....	71
Gráfico 2 – Renda mensal familiar dos respondentes.....	73
Gráfico 3 – Identificação Étnico-racial dos respondentes.....	73
Gráfico 4 – Contribuição da temática étnico-racial para a reflexão acerca da realidade do preconceito/discriminação relacionada à cor/raça.....	77
Gráfico 5 – Regularidade da abordagem da temática étnico-racial.....	79
Gráfico 6 – Disciplinas Escolares que mais contribuíram para o aprendizado pedagógico relacionado à temática étnico-racial.....	80
Gráfico 7 – Contribuição dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem.....	81

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos conteúdos escolares e práticas educativas mais significativos constante à temática étnico-racial.....	82
Quadro 2 – Caracterização dos Respondentes da Ação de Extensão.....	101

## LISTA DE SIGLAS

CERD – Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial  
CF – Constituição Federal  
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno  
CNPIR – Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial  
DCN ERER EHCABA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana  
DIREC – Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério de Educação  
NRE – Núcleo Regional de Educação  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial  
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEED – Secretaria Estadual de Educação do Paraná  
SNDH – Secretaria Nacional dos Direitos Humanos  
SEPP/PR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República  
SISU – Sistema Informatizado de Seleção Unificado  
SUED – Superintendência de Educação do Paraná  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UTFPR/LD – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus de Londrina

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1 A LEI 10.639/2003 E AS MOTIVAÇÕES HISTÓRICAS PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO.....</b>	<b>29</b>
<b>2 RÜSEN, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS PRINCÍPIOS QUE REGEM A LEI 10.639/2003.....</b>	<b>38</b>
<b>3 A LEI 10.639/2003, O ENSINO, O CURRÍCULO E OS CONTEÚDOS ESCOLARES.....</b>	<b>51</b>
<b>4 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A AVALIAÇÃO DA LEI 10.639/2003: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>59</b>
4.1 MÉTODOS E TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	59
4.2 PROCEDIMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	65
<b>5 AVALIAR É PRECISO I: ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL JUNTO AOS ESTUDANTES RECÉM-EGRESSOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>68</b>
<b>6 AVALIAR É PRECISO II: ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL JUNTO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>88</b>
6.1 A OBRA E OS PERSONAGENS.....	91
6.2 A APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	92
6.3 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO PRODUTO.....	109
6.3.1 Considerações relativas à aplicação do Produto.....	115
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>133</b>
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	133
APÊNDICE B – Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina.....	187
APÊNDICE C – Instrumental de Aplicação do Produto Educacional - Atividade Inicial (Educandos).....	190
APÊNDICE D – Instrumental de Aplicação do Produto Educacional - Atividade Final (Educandos).....	193
<b>ANEXOS.....</b>	<b>196</b>
ANEXO – Lei 10.639/2003.....	196

## APRESENTAÇÃO

Nasci em São Paulo e sou filho de funcionários públicos.

Nesta apresentação, enfatizarei a minha relação com a educação, o ensino e a temática étnico-racial.

A ausência do estado em relação à Primeira Infância, que era um “problema” da Assistência Social e não da Educação, com a ausência de creche, levou-me a frequentar a Educação Infantil na Escola de Educação Infantil “Passinho Inicial”, um centro de educação infantil particular.

Depois, no Ensino Fundamental, frequentei até o atual 6º Ano, o Colégio “Madre Cabrini”, momento em que a crise econômica provocada pelo governo Collor abateu a família e forçou a minha transferência para a Escola Estadual “Professor Joaquim Silvado”, onde cursei o 7º Ano, instituição na qual minha tia Sheila de Andrade lecionava.

No 8º e 9º Anos frequentei a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor Derville Alegretti”, depois de quase três dias de fila, dia e noite, em que minha mãe esperava para me matricular em uma escola pública, que naquele momento era exemplar. Em 1993, existiam algumas escolas de preferência, com ensino mais “referenciado”, as quais eram muito procuradas pelas famílias, que gostariam de garantir uma educação de qualidade para seus filhos e não tinham dinheiro para bancar uma escola particular.

Após mais um pouco de fila, em 1995, frequentei a Escola Estadual “Professor Augusto Meirelles Reis Filho”, onde me formei no Ensino Médio.

No processo educativo e de escolarização não vivenciei processos de valorização étnico-racial, muito pelo contrário, na escola particular, era chamado de preto, macaco, negão...sem que a escola desenvolvesse trabalho algum contra a discriminação racial, talvez por acreditar na “democracia racial”, sentimento este que muitos tinham naquela época. Portanto, não quero ser um acusador leviano e desmerecer todo um trabalho desenvolvido por essa tradicional instituição escolar. Mas um dia dei um soco na cara de um menino folgado, que vivia me “provocando” na escola, e olha que nunca fui violento, do tipo brigão. Fiquei com medo da minha mãe saber, de ser penalizado pela escola, fingi até que estava passando mal e fui para a enfermaria que tinha no colégio. O menino, acho que por estar com medo devido às “injúrias” raciais desferida contra mim, também não contou para a mãe dele

e eu saí desse episódio “ileso”. Mais ou menos ileso, pois ainda vou levar bronca quando a minha mãe ler essa narrativa.

Na verdade, longe de me sentir orgulhoso com essa história, eu me sinto triste, pois tive que recorrer a uma solução solitária e individual ao invés de uma outra, pedagógica, que contemplasse a educação étnico-racial e um ensino que valorizasse a história e cultura do negro no Brasil e seus antecedentes africanos. Ou seja, um ensino que promovesse a compreensão de que todos somos diferentes sim, mas desiguais nunca, enfim, um ensino que contemplasse a diferença e fosse antirracista, como propósito pedagógico.

Em 1998, ingressei no curso de graduação, Licenciatura em História na Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de Assis. No segundo ano do curso, em 1999, comecei a lecionar no pré-vestibular 1ª Opção, nome dado ao curso que acabara de ser montado por um grupo de alunos da universidade para oferecer à comunidade externa e carente a possibilidade de preparação para o vestibular em universidades públicas, que tinham, e ainda têm, a seleção baseada na meritocracia.

Particpei, durante a graduação, como bolsista, de outro projeto, instituído pela UNESP no ano 2000, o Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), no qual assumi uma sala de aula para a alfabetização de jovens e adultos, após uma formação intensiva a respeito de métodos e práticas educativas.

Essa foi até hoje a mais emocionante das minhas experiências em educação, pois particpei, não apenas de alfabetização, mas da (re)construção da vida de seres humanos, através da ação educativa. Talvez não precisasse, mas é importante pontuar que a maioria deles era composta por pessoas negras, majoritariamente de cor preta, segundo a classificação do IBGE, que poucas oportunidades e valorização tiveram na vida.

Lembro de uma senhora de mais de sessenta anos, chamada Edite, que ia para a escola com muita dificuldade devido a uma situação de vulnerabilidade. Ela não conseguia aprender a ler. Quando, ao longo do processo educativo, um pouco antes do final do ano, ela leu a primeira palavra e começou a assimilar o processo de leitura e escrita, não aguentei e, de repente, estava chorando.

A partir dessas vivências, depois de formado, fui aprovado e efetivado como professor na Prefeitura Municipal de São Paulo. Também lecionava na rede estadual de São Paulo, e, a partir de 2002, acabei nortando minhas ações didático-

pedagógicas no sentido de desenvolver a questão étnico-racial, antes mesmo da Lei 10.639/2003.

Mas, é claro, que seu advento promoveu uma preocupação tal no “sistema de ensino” e ficou mais fácil trabalhar essa temática no contexto escolar. Desde então, em muitas escolas, em conjunto com outros colegas, desenvolvi as temáticas da educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, de modo que na ponta, no chão da escola, os educandos tivessem a possibilidade e oportunidade as quais não tive enquanto estudante.

A rememoração desse momento no magistério serve para ilustrar o que se entende pelo conceito de educação nesta dissertação.

Esta pesquisa baseia-se na forma como Paulo Freire sentia todo o processo educativo, ou seja, como uma “prática da liberdade”, diferente de uma “educação bancária”, na qual não há espaço para a transgressão e os espaços já estão previamente demarcados: o do professor, como aquele que transmite o conhecimento, e o do aluno, como aquele que passivamente o recebe.

Diferente deste tipo de educação, a concepção que permeia este estudo é a de uma educação como instrumento de transformação da sociedade. Alguns autores, como Luckesi (2011), por exemplo, denominam “educação crítica”, ou seja, aquela pautada na busca de um sentido da prática docente, traduzida na preocupação pela elevação cultural dos educandos e permanentemente atenta aos fenômenos que perpassam a prática docente.

Desta forma, cientes da concepção de educação que permeia este estudo, é importante considerar o espectro teórico do qual faz parte a ação docente, a fim de se propagar a educação crítica, enquanto processo teórico, não aleatório, mas, sim, a partir de uma intencionalidade, a partir de uma pesquisa.

Nas páginas seguintes, narro a minha pesquisa, baseada na avaliação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que objetiva “fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2004).

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, no Ensino de História do Brasil, o negro foi visto como um dos grupos formadores da brasilidade, contumaz associado ao mundo do trabalho e pertencente a um grupo de seres humanos subjugados por outro, como “escravo”. Esse grupo também foi exaltado como aquele que gerou a riqueza do país e responsável por aspectos culturais, entre eles, o samba, a cachaça e a feijoada. A data que determinou o fim dessa época de nossa história, o dia 13 de maio de 1888, também é marcada pelo início da desigualdade étnico-racial. Assim, com o fim da escravidão, a população negra, ao não ter sido contemplada por nenhuma política pública que lhe garantisse uma inclusão social digna à sociedade, passou a ser discriminada, agora não mais como um grupo de escravizados, mas, sim, como um grupo de pessoas inferiores, a partir de critérios objetivos, produto do racismo científico, e critérios subjetivos, considerando apenas as desigualdades provenientes da percepção social (BANTON; BESSA, 1979, p. 45; RAMOS, 1934).

Ainda hoje, vivenciamos os ecos do período escravocrata, sendo necessário, conforme a ex-Ministra de Estado e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial Presidência da República (SEPPIR/PR), professora Luíza Helena de Bairros (2011), na apresentação da 4ª edição da revista *Retratos das desigualdades de Gênero e Raça*, lançada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “desnaturalizar a coincidência que equivocadamente se apresenta entre desigualdades sociais e desigualdades raciais”, não concebendo “a questão racial como um mero subproduto da desigualdade socioeconômica”.

Essa afirmação aponta para uma das funções do Estado brasileiro naquele momento, proposta por uma série de políticas públicas desenvolvidas e implementadas no país de forma mais contundente a partir do ano de 2003, quando o governo que assumiu a presidência do Brasil passou a produzir políticas públicas e informações importantes a respeito da questão étnico-racial no país.

Aproveitando esse momento, é importante pontuar que se adotará, neste trabalho, o termo “negro”, de acordo tanto com o referencial utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - que considera, nos seus métodos de análise, a população negra como sendo composta pelas pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), divulgada anualmente pelo instituto, - como um produto social e cultural.

O referido termo foi ressignificado pelo movimento negro para fortalecer a identidade de um grupo historicamente discriminado, mas, também, sistematizar, mobilizar e mediar as reivindicações e ações políticas desse grupo (DOMINGUES, 2007; SCHUCMAN, 2014; LABORNE, 2014).

Além disso, será assumida, neste trabalho, a terminologia étnico-racial, por considerar que tanto etnia quanto raça são construções sociais as quais, ao longo da história, positiva ou negativamente, permearam as relações entre os povos e juntas expressam a identidade construída do negro no Brasil, de acordo com o que afirma as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCN ERER EHCABA – (2004).

Silva Júnior, Bento e Silva (2010) constroem a trajetória desses termos e valem-se das descrições trazidas por Ellis Cashmore (2000), no *Dicionário de Relações étnicas e raciais*, que, por sua vez, realiza uma contextualização dos referidos termos, que passaremos a utilizar. No caso do termo raça, o qual biologicamente não é apropriado para ser aplicado aos seres humanos, os autores afirmam que, desde o século XVI, tem sido utilizado para se referir às características comuns e à origem comum (procedência) das pessoas. Os autores afirmam que este termo é muito difuso e, ao longo da história, significou “diferentes coisas para diferentes pessoas em diferentes lugares” (SILVA JR; BENTO; SILVA, 2010, p. 57).

Um exemplo disso é que o termo, em seu uso no Brasil, encontrava-se fundamento na Bíblia e somente no século XIX passou a caracterizar o tipo de ser humano, numa perspectiva de distinção dos grupos humanos. Essa concepção continua até hoje e fundamenta as doutrinas designadas como “racismo científico”. (SILVA JR; BENTO; SILVA, 2010).

Já o termo etnia, segundo Silva Júnior, Bento e Silva (2010), está relacionado ao conjunto de elementos culturais que são compartilhados entre membros de um grupo, como, por exemplo, língua, religião, costumes alimentares e comportamentos sociais. Os autores afirmam que, já em 1935, dois importantes cientistas ingleses – sir Julian Huxley e A. C. Haddon – já defendiam a expressão “grupos étnicos” para substituir o termo raça. Silva Júnior, Bento e Silva, em relação ao termo etnia, afirmam o seguinte,

[...] o termo é oriundo do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, e se refere a povo ou nação. “Étnico” descreve um grupo que tem algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos de modo

latente, de ter origens e interesses comuns. Um grupo étnico é um conjunto de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas. (SILVA JÚNIOR; BENTO; SILVA, 2010, p. 59).

No tocante às políticas públicas de ação afirmativa, desenvolvidas no Brasil, uma que não se pode deixar de citar é a Lei 10.639/2003<sup>1</sup>, a qual alterou o Artigo 26 da Lei nº 9.394<sup>2</sup>, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>3</sup>.

A alteração da LDBEN pela Lei 10.639/2003 representou um divisor de águas, enquanto política pública educacional, ao obrigar a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo dos estabelecimentos de ensino público estatal e particular de Educação Básica do país.

No plano mais amplo, essa lei operou como uma política pública indutora de outras políticas públicas para ser efetivada. Dito de outro modo, essa lei precisou de outras normativas e textos legais a fim de se regulamentar e complementar os princípios propostos por ela (GOMES, 2011).

Nesse sentido, para garantir a implementação da 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) sistematizou todo um processo que resultou no Parecer CNE/CP nº 03/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCN ERER EHCABA), e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, a qual regulamentou as Diretrizes, tornando-as o procedimento normativo a ser seguido, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003, fruto de uma preocupação do governo federal quanto à implementação da legislação referida, iniciado em 2007 e publicado em novembro de 2008.

No sentido histórico e como uma proposta de intervenção no espaço público, a Lei 10.639/2003 pode ser entendida, na prática, como uma sistematização das

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

<sup>2</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 10 de janeiro de 2018.

<sup>3</sup> É importante ressaltar que, após cinco anos de sua implementação, a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), foi alterada pela Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008, a qual propôs incluir na lei supracitada as contribuições históricas e culturais da população indígena.

reivindicações históricas do movimento social negro. No campo educacional, os objetivos eram claros: o reconhecimento, a valorização e a promoção da igualdade étnico-racial e a superação do racismo.

Nesse contexto das demandas por políticas públicas mais amplas em relação à luta pela igualdade étnico-racial e superação do racismo, no mesmo ano da Lei acima referida, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR)<sup>4</sup> pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003 (posteriormente convertida na Lei nº 10.678), e promulgado o Decreto nº 4.886/2003<sup>5</sup>, que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR). Toda essa sistemática de procedimentos administrativos voltados para essa temática teve o seu ápice no ano de 2010, quando foi aprovada pelo Congresso Nacional, em 16 de junho, a Lei nº 12.288/2010<sup>6</sup>, mais conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, sancionada em 20 de julho do mesmo ano.

Essas medidas administrativas, na verdade, procuravam dar conta de uma instituição histórica, o racismo, que, especificamente no Brasil, se expressa de forma velada (BANTON; BESSA 1979, p. 45; MUNANGA, 1996; MUNANGA, 2005) e, ao mesmo tempo, é significativamente marcante e tem origem no período colonial da história do Brasil, dentro de um quadro de desenvolvimento e transformações sociais e econômicas dos países da Europa entre os séculos XV e XVIII. (FAUSTO, 2010)

O racismo velado, enunciado acima, foi denominado historicamente como mito da democracia racial, expressão essa que geralmente é atribuída a Gilberto Freyre devido à sua obra *Casa Grande & Senzala*, publicado em 1933. Apesar de não ser cunhada por Freyre, essa expressão está atribuída à sua obra porque foi a partir dela que se suscitou no meio acadêmico a questão da mestiçagem como algo positivo, pois, até então, esta representava o atraso do país. (STRIEDER, 2001, p.14). Na verdade, Freyre (2006), em seu livro, apontou apenas que as relações sociais brasileiras se edificaram no encontro dos três grupos que fundaram o Brasil.

A partir daí, essa designação reverberou como uma falsa premissa, um entendimento errôneo de que as relações étnico-raciais no Brasil teriam ocorrido de

---

<sup>4</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/2003/L10.678.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/2003/L10.678.htm). Acesso em 20 de novembro de 2017.

<sup>5</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4886.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm). Acesso em: 20 de novembro de 2017.

<sup>6</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm). Acesso em: 20 de novembro de 2017.

modo harmônico e que, diferente dos Estados Unidos da América, não teria produzido segregações e condutas raciais mais sectárias. Esse suposto mito apregoaria a igualdade de oportunidades para brancos, negros e mestiços, acabando por ser um dos traços da cultura hegemônica que a escola, por exemplo, acaba por reproduzir, apresentando os valores apenas do grupo privilegiado e não da maioria da população.

No âmbito da educação, houve a necessidade de garantir a implementação da Lei 10.639/2003, complementada pela Lei 11.645/2008, na condição de política pública educacional necessária para o reconhecimento, valorização e promoção da igualdade étnico-racial, não estando disponível ao Estado brasileiro deixar de medir esforços para a sua consecução, após estas medidas administrativas.

Por isso, no ano de 2009, foi produzido um documento denominado *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/2003*, que tinha como “finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais” (BRASIL, 2009, p. 15), visando estabelecer os sentidos de orientação e

[...] colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2009, p.15)

O Plano supracitado foi resultado das solicitações e anseios regionais apresentadas pelos sistemas de educação estaduais e municipais, além dos movimentos sociais. É fruto de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/2003, realizados pelo Ministério de Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ligada à Organização das Nações Unidas (ONU), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, movimentos sociais e movimento negro, intelectuais e militantes da causa antirracista.

Dentre todas essas políticas, a alteração da LDBEN por meio da Lei 10.639/2003 é a disparadora das demais e a que indicou uma sinalização de mudança de mentalidade para uma nova visão de sociedade. As proposições legais referidas

acima, com exceção do Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288/2010, de 20 de julho de 2010, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República, demonstram claramente a intenção de se promover a igualdade étnico-racial através de ações normativas, o que indica claramente a intenção estatal, naquele momento, de redefinir as correlações de forças da dinâmica étnico-racial no Brasil, para promover a igualdade racial.

Cabe aqui fazer um adendo em relação à conceituação destas medidas que o Estado brasileiro utilizou para procurar corrigir as distorções que, historicamente, estavam presentes na sociedade brasileira e são chamadas de políticas públicas. Hédio da Silva Júnior (2010), em *Conceito e demarcação histórica*, designa essas políticas como ações destinadas à garantia de direitos. E essas ações formariam, segundo esse autor,

[...] um conjunto de programas, ações, bens e recursos públicos destinados à garantia de direitos, sejam eles a liberdade e a igualdade ou a satisfação de necessidades básicas como emprego, educação, saúde, habitação, acesso à justiça ou à terra. (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 15).

Dentro das políticas públicas, há uma especificidade no tocante à questão étnico-racial no Brasil, que são as chamadas políticas de ação afirmativa. Segundo Gomes (2001), tratam-se de são ações especiais, públicas ou privadas, orientadas para um período determinado ou não. Assim, essas medidas seriam fruto de uma necessidade de “reparação histórica de desigualdades e desvantagens acumuladas e vivenciadas por um grupo racial ou étnico”. Dessa forma, são voltadas ao cumprimento do princípio constitucional da igualdade racial, de gênero e de idade, por exemplo, e visam combater não apenas as manifestações de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural e estrutural, enraizada na sociedade e “inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano” (GOMES, 2001, p. 6-7).

É claro que apenas as boas intenções das políticas do Estado não são suficientes para garantir uma transformação na vida da população negra. Entretanto, essas ações desenvolvidas a partir de 2003 representaram um importante marco para se pensar as relações étnico-raciais, não apenas concernentes à educação e ao ensino, mas também a diversas outras áreas sociais.

Não obstante aos quinze anos de sua existência, essa política pública ainda apresenta dificuldades, quanto à sua consecução, principalmente em termos didático-pedagógicos, no horizonte das diferentes disciplinas escolares que formam, segundo a LDBEN, a base nacional comum. A observação desta questão configura-se como um problema real que passa a ser tratado, neste trabalho, como um problema a ser investigado epistemologicamente.

As DCN ERER EHCABA representam um dos esforços do Estado brasileiro para garantir a sistematização da implementação desta política, principalmente no contexto didático-pedagógico, definindo que é dever de todos os educadores e educadoras, em todas as disciplinas, desenvolverem ações que resultem no reconhecimento, valorização e promoção da diversidade étnico-racial, ao mesmo tempo em que procurem eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2004). Nesse sentido, considera-se, neste trabalho, que as ações didáticas, as quais levarão ao cumprimento das DCN ERER EHCABA, passam pelos conteúdos escolares, conteúdos estes aqui entendidos como mensagens importantes que fazem parte da relação comunicativa no processo didático-pedagógico.

Deste modo, o presente trabalho, considerando a importância das políticas públicas para a sistematização de ações positivas para a solução dos problemas apresentados no espectro da realidade, teve como objetivo geral avaliar o desenvolvimento da política pública educacional, enfatizando a alteração da Lei Federal 9.394/1996 (LDBEN) pela Lei 10.639/2003, a partir da percepção dos grupos pesquisados, no tocante aos conteúdos escolares relativos à temática étnico-racial, avaliando como estes foram desenvolvidos. Será que as visões estereotipadas em relação as temáticas étnico-raciais continuam vigentes no plano didático pedagógico?

Não é um despropósito ressaltar que essa lei, ao alterar a LDBEN (Lei 9.394/1996), incluiu no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino público estatal e particular a obrigatoriedade de inserção desta temática nas disciplinas da base nacional comum.

Assim, analisando a percepção do grupo focalizado pela pesquisa, em relação ao desenvolvimento da Lei supracitada e a sua sistematização pela escola, teve-se como objetivo criar um Produto Educacional, neste caso um livro de literatura, gênero textual romance, numa perspectiva contributiva para algumas mudanças que se supõem necessárias no processo de ensino-aprendizagem.

Um processo avaliativo nunca é fácil de ser sistematizado, pois, primeiramente, é necessário o levantamento de informações que propiciem o embasamento em relação ao objeto a ser analisado. Ao se tratar de uma política pública, que pode ser analisada, a partir de diferentes vieses, esse processo é mais desafiador ainda.

Neste trabalho, a análise em relação ao desenvolvimento da política pública, ora referida, pôde ser realizada em dois momentos. O primeiro momento, a partir da perspectiva e vivência escolar dos alunos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus de Londrina (UTFPR/LD), que ingressaram no 2º semestre do ano de 2017, quanto às suas percepções e aprendizagens em termos dos conteúdos escolares.

A opção metodológica de contemplar os alunos ingressantes do ano de 2017, neste momento, pode ser justificada pelo que eles representam, na visão deste pesquisador, pois no ano em que a Lei 10.639/2003 foi sancionada, esses alunos estavam iniciando a 1ª série do Ensino Fundamental e, em 2016, concluíram o Ensino Médio, último ano do nível de escolarização da Educação Básica; ou seja, estes são os estudantes a quem essa política pública (*policy maker*) definiu como “usuários finais”. E ainda que não sejam os únicos, pois a alteração da LDBEN como proposta de transformação curricular também destinava-se “aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino e aos professores” (BRASIL, 2004), esses alunos percorreram completamente o processo de implementação da referida Lei, considerando a data do início da sua validade, o ano de 2003.

A trajetória é representativa e simbólica, visto que essa política educacional se estendeu por todo um ciclo de formação e escolarização de milhares de alunos por todo o território brasileiro. Assim, após esta estatura que a lei alcançou, é necessária uma avaliação da mesma.

O segundo momento foi realizado a partir da aplicação do Produto Educacional junto a alunos da Educação Básica, mais especificamente um grupo de alunos de uma escola estadual da rede pública da cidade de Londrina, no Paraná, matriculado no 1º Ano do Ensino Médio.

Esses alunos participaram de uma ação de extensão universitária, na prática um minicurso de quatro dias, que totalizou 12 horas. Essa ação contemplou uma sequência didática a respeito da temática étnico-racial, com foco nas definições dos

conceitos: preconceito, discriminação e racismo. Os alunos também participaram da leitura compartilhada e dialogada de capítulos do livro escrito por este pesquisador, a fim de promover esclarecimentos a respeito dos conteúdos escolares que apareceram sintetizados na obra, tendo como horizonte avaliar o Produto Educacional.

Como a perspectiva da pesquisa está relacionada à avaliação de uma política pública em específico, não é demais, nesse contexto, de acordo com Amoras e Rodrigues (2009), definir avaliação. Segundo estes autores, avaliar é “emitir um parecer a partir de informações prévias e processuais de determinado objeto de análise, referendando-se na perspectiva cultural do avaliador” (AMORAS; RODRIGUES, 2009). Neste sentido, considerando esses autores, na perspectiva das políticas públicas, avaliar também refletiria uma forma de comportamento humano, e esta se distinguiria em dois tipos: a avaliação do processo e a avaliação dos produtos.

Na avaliação dos processos, analisa-se a estrutura e os instrumentos de um determinado programa, oferecendo-se possibilidades para os ajustes necessários. Na avaliação dos produtos, a análise é focada no julgamento dos resultados para saber se a política foi ou não atingida. Amoras e Rodrigues (2009) defendem que no momento da avaliação devem ser levado em consideração os pontos positivos e negativos da ação e saber se esta modificou a realidade desejada no momento de sua realização.

Neste sentido, guiada por esse entendimento, esta dissertação, adotou a perspectiva da avaliação do produto. Sob essa ótica, dimensionou os conteúdos escolares como uma forma de verificar a implementação da política pública que incluiu a temática étnico-racial de maneira compulsória no currículo escolar.

Para tanto, a fundamentação teórica, que antecede as análises realizadas neste trabalho, possibilitará um panorama de esclarecimento em relação ao ponto de partida desta pesquisa, além de demonstrar por qual percurso esta se enveredou a fim de procurar cumprir o seu objetivo.

Considerando o foco e o objeto de pesquisa entre outros fatores, fica uma questão: como se poderia avaliar essa política considerando que a avaliação de políticas públicas não é objetiva, ou seja, produz um produto que é meramente subjetivo. Essa avaliação foi deveras subjetiva, de fato, mas com a perspectiva de se pensar como essa *policy maker*, no seu *policy cycle*, auxiliou, desde a sua proposição, orientar as carências de sentido de uma sociedade onde o racismo estrutural é

visivelmente percebido, ainda que a maioria da população não se perceba e/ou se denomine racista.

Segundo Rüsen (2010), o sentido é o produto que medeia a relação teórico-prática da interpretação histórica em sua experiência no tempo (passado-presente) e que sustenta a dimensão necessária de orientação para as mudanças culturais, na dinâmica do agir futuro. Assim, o sentido, como produto do saber histórico interpretado, pode concorrer tanto para fortalecer ou romper com as tradições quanto para determinar as ações de orientação de determinadas carências da sociedade.

Por esse motivo, e considerando a alteração da LDBEN pela Lei 10.639/2003, é que este elemento, “o sentido”, da Teoria da Ciência da História de Jörn Rüsen, teve espaço neste trabalho, pois a referida política pública tem como princípios no campo educacional procurar garantir uma educação que contribua para a construção de uma sociedade verdadeiramente plural, antirracista e que possibilite oportunidades iguais para todos os cidadãos, ou seja, verdadeiramente democrática.

É nessa perspectiva do “sentido” que apresentamos, nas próximas linhas, um breve resumo da presente pesquisa, levando em consideração que esta é tão somente uma das possibilidades de avaliação da Lei, ora em questão. É importante apontar que a Avaliação, segundo as determinações do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004, que estabeleceram as DCN ERER EHCABA, aparece como uma obrigatoriedade, tanto por parte dos sistemas de ensino como por parte dos estabelecimentos, que em conjunto com o planejamento e a execução

[...] têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 31)

Neste sentido, o Capítulo 1, intitulado “A Lei 10.639 e as motivações históricas para a sua implementação”, aborda o contexto histórico e sociológico relacionado à questão étnico-racial, numa compreensão de esclarecimento de conceitos como raça e racismo, por exemplo. Conceitos-chave para compreender as necessidades prementes para a sanção de uma Lei que incluísse no currículo escolar a obrigatoriedade da temática étnico-racial na perspectiva de construção de uma sociedade mais plural e democrática.

O Capítulo 2, “Rüsen, as políticas públicas e os princípios que regem a lei 10.639/2003”, procura referenciar os conceitos “políticas públicas” e “avaliação das

políticas públicas”, em uma dimensão das políticas educacionais e de ação afirmativa, como é o caso da Lei 10.639/2003, trazendo uma reflexão acerca dos princípios que a norteia. Este capítulo apresenta o conceito de “sentido”, que, na Teoria da Ciência da História de Rüsen, media a relação teoria-prática da vivência do Homem em sua experiência no tempo para agir na sociedade “reorientando” as carências desta. O capítulo ainda discute a importância das políticas como mediadoras do equilíbrio das relações de classe, sendo uma forma de garantir uma sociedade mais justa e igualitária.

Em seguida, o Capítulo 3, cujo título é “A Lei 10.639/2003, o ensino, o currículo e os conteúdos escolares” aponta a intersecção entre as reivindicações históricas do movimento social negro para a área da educação e a compreensão social atual em torno da educação e seus processos para a consecução didático-pedagógica. Esta seção ainda conceitua os seguintes termos: o ensino, o currículo e os conteúdos escolares.

No Capítulo 4 desta dissertação, denominado “Caminhos possíveis para a avaliação da Lei 10.639/2003”: procedimentos metodológicos”, evidenciou-se a concepção e os percursos da presente pesquisa a partir dos métodos e técnicas de coleta para a análise dos dados, além dos procedimentos sugeridos para a elaboração do produto educacional.

O tratamento e a análise das informações coletadas através dos questionários encaminhados aos alunos ingressantes da UTFPR – Campus de Londrina, no 2º Semestre de 2017 são realizados no Capítulo 5, intitulado “O ensino da temática étnico-racial junto a estudantes recém-egressos da Educação Básica”.

Por fim, no Capítulo 6, “O ensino da temática étnico-racial junto a alunos da Educação Básica”, procedeu-se, após a aplicação do Produto Educacional, ao tratamento e à análise das informações coletadas através da ação de extensão universitária dirigida a alunos da Educação Básica.

Destarte, a ação avaliativa que foi desenvolvida, como propósito desta pesquisa, teve menos a intenção de apontar os erros ou colocar o “dedo na ferida” das ações didático-pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e, sim, permitir à escola e aos responsáveis pela concepção, execução e avaliação didático-pedagógica conscientizarem-se da importância da alteração da LDBEN. Assim, possibilitando ressignificar suas ideias e práticas, seguindo a orientação das DCN

ERER EHCABA e percebendo, por meio dessas orientações, a possibilidade de ajudar a construir de fato uma escola antirracista, plural e democrática.

## 1 A LEI 10.639 E AS MOTIVAÇÕES HISTÓRICAS PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO

“[...]os direitos humanos são o que há de mais nobre em nós, que é nossa capacidade de reconhecer, no outro e nas nossas diferenças, as nossas iguais condições”. (Nilma Lino Gomes)

A alteração da LDBEN pela Lei 10.639/2003 foi o disparador de uma série de normativas que permearam as ações governamentais até a aprovação, pelo Congresso Nacional, do Estatuto da Igualdade Racial, sancionado pelo governo no ano de 2010, fechando um primeiro ciclo de procedimentos e ações em âmbito nacional das chamadas políticas de ação afirmativas, as quais “pressupõem uma reparação histórica de desigualdades e desvantagens acumuladas e vivenciadas por um grupo racial ou étnico” (GOMES, 2001, p. 06).

Essas, por se tratarem de uma temática polêmica, foram alvo de diferentes graus de objeções e considerações quanto à sua necessidade (SERRANO; WALDMAN, 2007). Cabe destacar, no rol dessas objeções, o livro de Ali Kamel (2006), cujo título é *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*, o qual retrata como um porta-voz um conjunto de falas dos meios de comunicação, acadêmico, entre outros, que tinha como alvo desconstruir a ideia da necessidade das políticas de ação afirmativa, que estavam em voga, de modo mais concreto, com a sanção da Lei 10.639, no ano de 2003.

Kamel (2006) refutava o que chamava de política bicolor, afirmando ser um absurdo a ideia da divisão de raças no Brasil. Para o autor, nós brasileiros “gostávamos de nos ver assim, miscigenados” e “a democracia racial, longe de ser uma realidade, era um alvo a ser buscado permanentemente” (KAMEL, 2006, p. 19).

Historicamente, a miscigenação do povo brasileiro sempre permeou o debate em torno da luta antirracismo. Segundo Célia Maria Marinho de Azevedo (2005), em *A recusa da "raça": antirracismo e cidadania no Brasil dos anos 1830*, isso teria se iniciado já no período regencial, década de 1830, quando brasileiros negros ilustres dedicavam-se a denunciar o preconceito de cor em jornais e impressos próprios de luta, “clamando pelos direitos de cidadania, contemplados pela então Constituição de 1824” (AZEVEDO, 2005).

Azevedo (2005) afirma que em mais de 300 anos de dominação portuguesa no Brasil havia se produzido uma estrutura social de racialização, em que era comum, por exemplo, a organização de Irmandades de pretos, pardos e brancos.

No entanto, a chegada das teorias racialistas, já na segunda metade do século XIX, tornaram mais duras essas relações, de acordo com Azevedo (2005). Relações que passaram então a ser entendidas como relações raciais. Nesse sentido, as elites políticas utilizaram-se dessas “novas” teorias tanto para justificar o preconceito e a discriminação quanto para desenvolver novos modos de controle social (ARAÚJO, 2016), o que justificou a política de imigração europeia no Brasil, a partir de 1870, o aporte da política de branqueamento, as leis que criminalizavam os negros, geralmente identificados como vagabundos, delinquentes, enfim, seres inferiores.

Não é possível considerar a política de imigração ou a desconstrução da dignidade do elemento negro como as únicas formas expressas do racismo institucional. Houve também outras formas de discriminar, marginalizar e excluir essa população em face desse tipo de racismo, empreendido pelo Estado brasileiro. Um exemplo disso foram as políticas educacionais que, por ação ou omissão estatal, surgiram nesta conjuntura e que, até pouco tempo atrás, carregavam simbólica e praticamente os sinais de um pensamento racista, em que o fracasso escolar, a pobreza e a vulnerabilidade estariam sempre associados ao negro.

As teorias racialistas, assim, foram utilizadas pelas elites (intelectuais, políticas e econômicas) para justificar as ações que permearam o fim do período imperial e as primeiras movimentações do período republicano. Estes se preocupavam com o progresso e o futuro do Brasil (SCHWARCZ, 1993), em meio à grande heterogeneidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro.

Nesse sentido, a política de incentivo à imigração foi tomada como um dos pilares para a superação de uma parte dos problemas do país, pois considerava-se que “os ‘genes brancos’ por serem mais fortes, superiores, tenderiam a predominar, tornando a população brasileira mais branca, fisicamente e culturalmente” (MÜLLER, 2008).

Essa política de branqueamento da população, no contexto das relações étnico-raciais, segundo Müller (2008), foi, não sem críticas, suficientemente popularizada no início do século XX. Porém, nesse percurso, ainda era necessário considerar acerca do lugar do negro e do indígena na sociedade brasileira.

Os debates liberal e racial acabaram por produzir uma narrativa, a partir de teóricos de diversas áreas: médicos, juristas, antropólogos, por exemplo, que, numa determinada altura, passaram a considerar o negro, o indígena e a miscigenação destes com o branco a base da degeneração da sociedade brasileira.

Assim, a visão em relação ao mestiço e à mestiçagem no Brasil foi fruto de um debate entre os “homens de ciência” (SCHWARCZ, 1993), que pretendiam naturalizar as diferenças em uma sociedade igualitária, ao menos perante a lei. Procurou-se então, estabelecer uma narrativa baseada na raça, num primeiro momento, e depois essa narrativa se encaminhou para a ideia da necessidade de higienização sanitária, daqueles elementos considerados impeditivos do progresso da nação brasileira.

Essa visão somente seria revista no início da década de 1930, com os estudos culturalistas, que tiveram na obra *Casa Grande & Senzala* o seu maior defensor, pois procurou desnaturalizar o termo raça. No entanto, Azevedo (2005) afirma que esse movimento não teria se completado e que persistiria até os dias atuais a ambiguidade no tratamento dos termos “raça” e “cultura” pelas ciências humanas.

Em relação à obra acima referida, escrita por Gilberto Freyre em 1933, cabe uma breve referência, porque muitos acreditam que o termo democracia racial teria sido cunhado por este autor, sendo a ele atribuída, durante muito tempo, toda sorte em relação à visão de que, no Brasil, a convivência harmoniosa entre o negro e o branco tinha produzido a ausência de conflitos étnico-raciais, diferentemente do percurso estadunidense.

No livro *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, Gilberto Freyre (2006), longe de ser conivente com a escravidão, retrata, do ponto de vista do cenário rural, dos engenhos do nordeste, por exemplo, as barbaridades ocorridas com os negros, desde o subumano trabalho na lavoura até as violências físicas e sexuais, assim como a crença na cura das doenças sexualmente transmissíveis, através da desvirginação de meninas negras.

Mas, apesar de não ser o responsável por cunhar o termo, democracia racial, este é atribuído a Freyre até os dias de hoje. Termo este que é muito forte e que acabou por “cristalizar”, durante muito tempo, a ideia do conagraçamento entre as três raças que formam o povo brasileiro e que, supostamente, essa formação teria sido produzida num clima de completa harmonia no Brasil. Sob a ótica cultural, Freyre

(2016) procurou demonstrar tão somente como, apesar dos tratamentos desumanos, o elemento negro foi fundamental para a construção do país.

Dentre as normativas jurídicas, anteriormente explicitadas e que visavam “traduzir a igualdade formal em igualdade de oportunidades e tratamento” (BRASIL, 2003c), tem-se: a Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, depois convertida na Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003, de que criou a SEPPIR/PR e estabeleceu o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR)<sup>7</sup>, e o decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, que instituiu a PNPIR.

Na área específica da educação, outros textos normativos são considerados fundamentais para o cumprimento dos princípios norteadores das PNPIR, de transversalidade, descentralização e gestão democrática em relação às suas áreas de atuação. Estes são: o Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004, que configurou as DCN ERER EHCABA, relatado pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, documento este oficializado pela Resolução CNE/CP nº 01/2004, de 17 de junho 2004, que instituiu as diretrizes acima explicitadas detalhando os direitos e obrigações quanto à implementação da Lei 10.639/2003 e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/2003, o qual buscou sistematizar as orientações das DCN ERER EHCABA, “focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2009, p. 16).

A Lei 10.639/2003, no momento em que alterou a LDBEN, além de ser efetivada como uma política pública educacional que objetivava a superação do racismo no Brasil (SILVA JR, 2010), a partir do contexto escolar, procurou sistematizar o entendimento em relação a outros dispositivos legais, como a Constituição Federal (CF). A Constituição, no parágrafo 1º do Art. 242, afirma: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988). Por outro lado, a Lei 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), no seu Art. 3º, assegura à criança e ao adolescente todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa preconizando que “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico,

---

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.678.htm)>. Acesso em: 15 ago. 18.

mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990). E, por fim, a LDBEN, nos incisos do Art. 3º, que reza pelos princípios do ensino, prevê, por exemplo, a igualdade de acesso à escola e a sua permanência ali, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e a experiência extracurricular (BRASIL, 1996).

Na prática, na área educacional, esses dispositivos legais já garantiam, na teoria, um entendimento em relação à necessidade de se valorizar a diversidade e a pluralidade, inclusive étnico-racial. Dito de outro modo, a condição das diferenças e dos diferentes, como uma premissa para a construção da igualdade, já estava expressa no artigo 5º da CF, ao assegurar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988). Nesse mesmo sentido, a Constituição afirma, conforme o disposto no inciso IV do artigo 4º, que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

A referência à Carta Magna é importante, pois a partir dela é que foram pautadas a viabilidade da alteração da LDBEN. Por exemplo, na área da educação a Constituição Federal, no artigo 210, estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Sendo assim, e agregando o entendimento da garantia da igualdade, o ensino se estabelece como a forma mais adequada para firmar essa educação preconizada pela Constituição.

Nesse sentido, a Lei 10.639/2003, a partir da alteração da LDBEN, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino público estatal e particular a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, como forma de provocar, no contexto escolar, a suposta igualdade à qual a Constituição, desde 1988, fazia referência. Assim, procurava, no âmbito das políticas de ação afirmativa, garantir “às minorias sociais, econômicas e de poder o justo espaço que lhes compete na sociedade” (SERRANO; WALDMAN, 2007, p. 17).

Dessa forma, refletindo a respeito da necessidade e da demanda sentidas ao longo da história, em termos de ações governamentais e considerando acerca da ausência de oportunidades obtidas pela população negra no Brasil, ou seja, políticas

públicas sensíveis à solução dos problemas vivenciados por essa população, é que a Lei 10.639/2003 estabelece-se como um marco, historicamente reivindicado e politicamente correto para a superação do racismo.

Racismo este que é obstáculo característico do desenvolvimento social e econômico da população negra e impeditivo para o acesso dessa população à garantia plena dos direitos individuais, políticos e sociais.

Deste modo, o racismo pode ser considerado um produto histórico do desenvolvimento das ciências modernas, no século XIX, que legitimaram a ideia de raça e racialização do mundo (SCHUCMAN, 2014).

Apesar de não ser o primeiro momento em que a civilização ocidental tivesse pensado a diferenciação humana, seja ela natural ou cultural, foi no século acima referido, com a obra de Charles Darwin *A Origem das Espécies* (1859), que a diversidade humana passou a ser utilizada cientificamente para conferir a ideia da existência de raças diferentes. Posteriormente, a partir do desenvolvimento do darwinismo social, articula-se o pensamento de que há raças distintas e que as mais fortes conseguiriam sobreviver, derrotando as mais fracas (SCHUCMAN, 2014).

No livro *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e relações de poder na cidade de São Paulo*, Lia Vainer Schucman (2014), após uma genealogia do conceito de raça e o desenvolvimento histórico deste conceito, afirma que foi a partir do século XIX que a ideia de raça passou a ser fator determinante para a classificação e hierarquização dos distintos grupos humanos.

Schucman (2014) aponta que anteriormente, no século XVIII, a diferenciação pela classificação dos grupos humanos já havia estabelecido uma denominação para a coletividade branca, amarela e negra, tão conhecida nos dias de hoje. Porém, no século XIX é que foram sistematizadas outras características na composição dessa diferenciação, o que acabou resultando numa hierarquização “em que a civilização branca europeia foi privilegiada na escala hierárquica” (SCHUCMAN, 2014, p. 74).

A afirmação de que o racismo seria produto da ideia de raça se deve ao equívoco provocado pelo pensamento cientificista (GUIMARÃES, 1999), produzido na modernidade ocidental (racismo científico) que impetrou a inferioridade e a desumanidade, entre outros, aos africanos e povos originários do continente americano. Porém, foi no século XX que esse pensamento se transformou numa ideologia potente para a subordinação de outros indivíduos e povos, em que as “diferenças físicas correspondem também a diferenças morais, psicológicas e

intelectuais destes grupos” e utilizadas como “suporte para a ideologia das políticas imperialistas” (SCHUCMAN, 2014, p. 76-77).

Atualmente, o conceito de raça passa ao largo do conceito acima exposto e é entendido como um construto social, político e cultural que, pela necessidade de positivar a ação política na luta antirracista, foi ressignificado pelo movimento negro, a partir da década de 1970, como explica Kabengele Munanga (2006), no texto *Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos*. Munanga (2006) alerta para uma situação específica em relação à especificidade dessa apropriação do conceito de raça, pois, apesar de ser considerado um conceito político e social, não deixa de ser orientado por uma interpretação, que Laborne (2014) chama de biológica, naturalizante e hierarquizadora da diversidade humana e cultural.

Nesse sentido, o termo raça não passa de uma construção social, uma forma de identidade baseada numa ideia errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios (GUIMARÃES, 1999, p. 153). Além disso, “forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas”, como completa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira (2004).

Assim, a definição e classificação da população mundial a partir da “raça” representa, em um contexto histórico, um dos eixos fundamentais de padrão de poder. “[...] é uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (QUIJANO, 2005, p. 227).

Por esses motivos ora apresentados, seria difícil deixar de adotar o conceito raça na atualidade. Assim, considerando esse aporte da literatura, em que se parte de uma condição biológica para o desenvolvimento do conceito de raça até o momento atual, como um fator social, é importante pensar que a Lei 10.639/2003, como aporte legal, foi motivada pela conquista da garantia democrática e da cidadania, premissa essa pensada a partir da reafirmação de uma identidade negra, determinantemente positiva e antirracista.

A historiadora Célia Maria Marinho de Azevedo (2005), em *A recusa da "raça": antirracismo e cidadania no Brasil dos anos 1830*, é contrária a pensar que a história da luta pela igualdade do negro passa pelas relações de raça, a qual considera ser

uma invenção de cientistas racistas europeus e americanos associados às políticas e empreendimentos imperialistas do século XIX. Para Azevedo (2005), pensar a história do racismo a partir dessa perspectiva seria o mesmo que “concluir que a história tem seus limites dados por categorias fora da história, ou a-históricas”. Assim, o racismo se explicaria apenas pelas consequências das formas biológicas e/ou sociais em que se construíram e, portanto, o conhecimento histórico não serviria para mais nada além de nos conformar em relação ao que foi dado, e “jamais para nos *liberar* dos fardos inventados” pelos que viveram no passado (AZEVEDO, 2005, p. 301).

Nessa perspectiva, Azevedo (2005) pensa na história da luta antirracista não a partir da raça científica, mas como parte de um contexto que se inicia antes da solidificação do próprio conceito. No Brasil, por exemplo, já aparecia retratada nas relações conflituosas de uma sociedade escravista em que os segmentos livres da população organizavam-se em termos de uma hierarquia racial pública. Dito de outro modo, pretos, pardos e brancos.

Azevedo (2005), ao argumentar que a história do racismo no Brasil começou no período da escravidão, devido às relações segregacionistas impostas pelos portugueses a partir de diversos meios, que impediam legalmente os negros de galgarem os degraus superiores da escala social, permite vislumbrar outras formas de se pensar a luta antirracista que a Lei 10.639/2003 tem por objetivo.

Não há como negar que o racismo acompanhou e acompanha o elemento negro até os dias atuais, independentemente de o conceito de raça ser naturalizado ou desnaturalizado, pensado de forma automática ou não ou considerado como categoria biológica, social e/ou cultural. Para Schucman (2014), o importante é este conceito – raça – ser utilizado, pois assim se cumpririam dois objetivos: o primeiro, de possibilitar o desenvolvimento de políticas públicas para superação das desigualdades, permitindo o acesso da população negra aos bens públicos; e segundo, favorecer a construção da identidade da população negra, “fortalecendo a mobilização e a construção das vítimas do racismo brasileiro como sujeitos políticos” (SCHUCMAN, 2014, p. 82).

Destarte, em relação à afirmação de Schucman (2014), que considera a importância da utilização do conceito raça, devido às motivações acima apresentadas, pode-se considerar que ambas estão na essência das proposições da alteração da LDBEN pela Lei 10.639/2003. Pois, ao mirar o processo didático pedagógico em curto,

médio e longo prazo, esta Lei se efetivaria caso fossem implementados com eficiência e eficácia os objetivos determinados pela lei e prescritos nas DCN ERER EHCABA.

## 2 RÜSEN, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS PRINCÍPIOS QUE REGEM A LEI 10.639/2003

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender; e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar. (Nelson Mandela)

A Lei 10.639/2003 é importante, não apenas historicamente, por atender aos anseios dos movimentos sociais da população negra, mas por ter representado, no âmbito educacional, mais especificamente na perspectiva do Ensino, uma política pública (*policy maker*) que propunha a possibilidade de uma (re)orientação das carências de sentido em nossa sociedade. E ao citar esta expressão “orientação das carências de sentido”, apresenta-se como fundamental a Teoria da Ciência da História de Rüsen.

Esta teoria se faz presente como uma possibilidade epistemológica para uma reflexão acerca das necessidades das políticas públicas na resolução de problemáticas que se impõem à sociedade e diante das quais os governos têm que trabalhar a fim de eliminá-las (AMORAS, 2009).

Dentro desse contexto que envolve a proposição da Lei ora focalizada, é importante considerar como uma Teoria da Ciência da História, como a de Rüsen, poderia contribuir para a compreensão das políticas públicas, de modo geral, e das políticas de ação afirmativa, de modo particular.

É importante destacar que Jörn Rüsen é um dos teóricos de referência em estudos da Teoria de História, História da Historiografia e de Educação Histórica na atualidade. Sendo que, em sua principal área de atuação, publicou, ao longo da década de 2000, uma trilogia que perspectivou a importância epistemológica da Teoria da História, reunindo suas ideias nos volumes *Razão Histórica* (2001), *Reconstrução do passado* (2007) e *História Viva* (2007)<sup>8</sup>.

O desenvolvimento desses estudos por Rüsen, na década de 1960, para fazer uma rápida contextualização, na perspectiva de Saddi (2014), se deveu à

---

<sup>8</sup> RÜSEN, J. *Razão Histórica: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2001; RÜSEN, J. *Reconstrução do Passado: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2007; RÜSEN, J. *História Viva: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Ed. UnB, 2007.

preocupação em torno da crise vivenciada pela sociedade alemã após a II Guerra Mundial e da carência de orientação, pois nem a história e nem o ensino de história conseguiam responder ao conflito de gerações que se estabeleceu nas décadas seguintes.

A crise geral de orientação era fruto, segundo Saddi (2014), de uma inadmissibilidade, por um lado, daqueles que vivenciaram um mundo anterior ao período entre guerras, ao observar as atitudes dos jovens, nos famosos Anos Dourados, como descompromissadas. Por outro lado, existia a relutância, por parte dos jovens em admitir valores e condutas tão rígidas como a de seus pais, que por sua vez experienciaram um outro momento histórico.

Além do mais, afirma Saddi (2014) citando Elias (1997)<sup>9</sup>, a juventude na Alemanha era obrigada a conviver com “o fardo de ser alemão depois de Hitler”, ao mesmo tempo em que viviam numa Alemanha ocupada e dividida na qual o Estado afirmava que o nazismo e o Holocausto eram um acidente histórico.

Nesse contexto é que Rüsen, recorrendo à Teoria da História de Droysen, responsável por produzir no final do século XVIII e início do século XIX uma Teoria da História, compreendia “a teoria da historicidade do mundo humano, a teoria do conhecimento histórico e a teoria do método histórico”, segundo Camilo (2017). A partir dessa retomada, tratou de entender “a teoria da história como *Historik*, isto é, como meta-teoria, como uma reflexão teórica sobre a práxis historiográfica” (SADDI, 2014, p. 138).

Em resumo, ao pensar a teoria da história na perspectiva de Droysen, ganhava destaque a compreensão da importância dos aspectos cotidianos para a ressignificação de qualquer história, além de valorizar como relevante para a ciência histórica, a própria didática da história, a partir do conceito de consciência histórica.

É preciso entender que a teoria da história é “um pensamento que se debruça sobre a história enquanto ciência especializada” (RÜSEN, 2015, p. 31). No entanto, Rüsen (2001) adverte que essa teoria não tem a intenção de ser utilizada no âmbito do pensamento científico na interpretação do passado humano e, sim, como uma teoria que privilegia a própria interpretação e reflexão do pensamento histórico,

---

<sup>9</sup> ELIAS, Norbert. **Os Alemães**. Rio de Janeiro, J. Zahar: 1997.

através da forma como ele se apresenta, ou melhor, por meio da sua interpretação pela narrativa histórica.

Nessa perspectiva, a teoria da história privilegia a função prática do pensamento histórico, que é a utilidade para a vida, ao mesmo tempo em que está relacionada com o pensamento científico. Assim, o produto que mediará a relação teórico-prática da história seria o sentido.

Para Rüsen, o sentido é “a categoria central e fundamental que define o âmbito do cultural na vida humana, sustentando, de forma determinante, todo e qualquer desempenho cultural do homem” (RÜSEN, 2015, p. 41). Desempenho esse que só é possível através da interpretação do mundo pelo próprio homem em sua experiência no tempo. Neste caso, a experiência interpretada (saber histórico) seria a base para o agir humano demandado pela necessidade de uma orientação.

Orientação esta que, a princípio, fundamenta a necessidade da elaboração da política pública, qualquer política pública, dentro de um ciclo (*policy cycle*) que envolve a proposição, elaboração, execução, avaliação e finalização (caso seja possível após a avaliação) da política, através de uma sistemática que permite a superação de um dado problema.

No entanto, a eliminação desses problemas pode ser complicada, se as medidas decisórias não forem eficazes, eficientes e efetivas. Para tanto, essas medidas precisam da garantia da escolha de procedimentos adequados.

No caso da política pública focalizada neste trabalho, pensar o “sentido de orientação” tem como perspectiva o sentido, enquanto uma razão, uma necessidade de reflexão, verdadeira e latente por parte de todos os atores responsáveis pela educação e pelo ensino da “mensagem”, ou seja, dos conteúdos escolares relacionados à temática étnico-racial. Esse processo inclui desde os sistemas de ensino, passando pelos gestores dos estabelecimentos e chegando aos professores, a fim de que as mudanças de comportamento e de atitude sejam de fato sentidas no ambiente escolar, transformando, assim, a postura dos próprios sujeitos, a cultura do próprio ser. Dessa forma, espera-se que se efetivem as ações para a verdadeira superação do racismo, problema a ser superado em nossa sociedade, e que, por meio dessa política pública, procurou ser atacado.

Por esse motivo, o governo estruturou diversos dispositivos e textos legais para que a alteração da LDBEN resultasse em elementos positivos práticos para a

implementação da educação das relações étnico-raciais no contexto escolar, mais especificamente, no contexto didático-pedagógico.

Porém, antes de se tratar da questão mais específica relacionada à política pública, é importante, a partir da literatura atualizada sobre o tema, definir o que vem a ser política pública.

Souza e Menezes (2014) afirmam que há uma grande complexidade em se definir políticas públicas. Porém, acreditam que as respostas a essa questão estão relacionadas a três perguntas-chave. Estas perguntas dizem respeito à exclusividade de sua formulação por atores estatais, se estas referem-se também à omissão e à negligência e se suas diretrizes impõem-se à dimensão mais estratégica ou operacionais.

Para responder a essas questões, que ensejam uma definição de política pública, afirmam que esta pode ser definida da seguinte forma: política própria do Estado, e conquanto possam contar com atores privados na formulação, implementação e desenvolvimento de ações sociais de interesse público, a ação coercitiva é uma prerrogativa meramente estatal. Pode-se considerar também que a não ação do poder público em relação a um dado problema pode ser considerada uma política pública.

Souza e Menezes (2014) concluem que, se uma ação se inflexiona no sentido de ser resolvida, pouco importa se ela atua estratégica ou operacionalmente, pois tanto uma quanto a outra são importantes para se criar uma ação efetiva, de modo que um conjunto amplo de atores, instituições e recursos sejam “interligados visando alcançar a finalidade da política” (SOUZA; MENEZES, 2014, p. 614).

Saindo da vertente administrativa e caminhando para a seara do direito, no tocante ao processo de conceitualização do termo política pública, Bucci (1997, p. 90) afirma que esta expressão está relacionada à “coordenação dos meios à disposição do Estado, harmonizando as atividades estatais e privadas para a realização e objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”.

No entanto, Silva Júnior (2010, p. 15), contrastando as políticas públicas de prestação de serviços e considerando estes “como prestação de utilidades ou comodidades materiais que o Estado assume como próprias”, define as políticas públicas como ações meramente destinadas à garantia de direitos.

Assim, essas ações formariam,

[...] um conjunto de programas, ações, bens e recursos públicos destinados à garantia de direitos, sejam eles a liberdade e a igualdade ou a satisfação de necessidades básicas como emprego, educação, saúde, habitação, acesso à justiça ou à terra. (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 15)

Constantes a esse conjunto de conceitualizações que norteiam esta dissertação, algumas considerações se fazem importantes na definição deste termo: o Estado exerce o papel de principal moderador na proposição, deliberação, decisão e acionamento ou não da política pública. Porém, independentemente disso, os atores, sendo eles estatais ou privados, são sujeitos legítimos como assistentes no processo de formulação, execução e avaliação da ação pública, de modo que possam ser significados durante todo o processo.

Em relação aos tipos de políticas públicas, Silva Júnior (2010) distingue esse conjunto de ações, que são as políticas públicas, como distributivas, regulatórias e redistributivas. No que se refere às distributivas, ele afirma que são

[...] caracterizadas por não estarem constrangidas a limitações de recursos e pela facilidade com que podem ser desagregadas, e seus recursos dispensados de forma atomizada a unidades isoladas, sem obediência a qualquer critério mais geral e universalista. (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 15)

No tocante às políticas públicas regulatórias, Silva Júnior aponta que estas são

[...] caracterizadas por apresentarem impactos específicos e individualizados, elevando custos ou reduzindo a possibilidade de ação de agentes privados, embora as decisões alocativas se baseiem em leis e regulamentos estabelecidos em termos gerais. (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 15)

As políticas públicas redistributivas são definidas como “aquelas que envolvem relações entre categorias de indivíduos, atingindo grandes agregados sociais”. (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 15)

Após essas considerações, em que compartimenta os tipos de políticas públicas, Silva Júnior (2010) disserta acerca das diferenças em relação às qualidades das políticas públicas. Contesta o que considera um engodo no qual uma política universalista não poderia ser utilizada para harmonizar as desigualdades étnico-raciais, já que o universal é composto por um conjunto de especificidades.

Na verdade, em relação ao que o autor referido acima aponta, ainda que as políticas públicas voltadas à igualdade racial sejam específicas ao que objetivam, elas

também requererem um tratamento universal, apontando para duas metas na superação da desigualdade étnico-racial. Como, por exemplo, a melhora das condições materiais de vida da população e a valorização da igualdade através da inserção dos negros numa perspectiva de vida mais ampla.

A partir dessas conceituações, pode-se compreender que este termo, políticas públicas, é muito amplo e pode estar vinculado tanto à prestação de serviço do Estado como ao desenvolvimento das atividades de cunho executivo do próprio Estado, a quem cabe conduzir os esforços públicos e influenciar os esforços privados para as finalidades esperadas pela sociedade e constantes na Constituição Federal.

Nesse sentido, Barcelos (2008) expressa que um conjunto adequado para as ações do Estado, em relação às políticas públicas, deve conter uma “regulação eficiente, uma política de fomento bem estruturada e ações concretas do poder público” (BARCELOS, 2008, p. 112).

Para complementar o debate, Bollmann e Aguiar (2017) apontam que a importância da política pública, enquanto mediadora de interesses de classe, é de “avaliar os avanços e recuos em torno da construção de um projeto nacional [...] para a construção de uma sociedade justa e igualitária” (BOLLMANN; AGUIAR, 2017, p. 409).

Esse processo discutido por Bollmann e Aguiar (2017) também é realidade em outras áreas, como a saúde, por exemplo. No texto *O Sistema Único de Saúde no Brasil: uma avaliação*, de Soraya Maria Vargas Côrtes (2014), os embates político-ideológicos, na concepção do Sistema Único de Saúde (SUS), não ocorreram sem contradições, pois tanto na área de educação como de saúde, ou outras áreas sociais, esses confrontos representam um pensamento constante para a construção de um projeto societário, pois, de um lado estão vinculados os interesses privados daqueles grupos que comumente buscam assegurar os subsídios públicos e, do outro, os interesses públicos daqueles grupos que privilegiam a justiça social.

Ao se partir para a temática da avaliação da política pública, cabe conceituar primeiramente que a palavra avaliação, em específico, está relacionada à atribuição de valor. Nesse sentido, somente se avalia algo ou alguma coisa com um determinado objetivo, a fim de fornecer/produzir alguma informação (TREVISAN; BELLEN, 2008).

Em se tratando de avaliação, especificamente na área de políticas públicas, Trevisan e Bellen (2008), no artigo *Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção*, realizam uma explanação acerca das motivações

acadêmicas voltadas à avaliação dessas políticas. Apontam, ainda, que esta área, no Brasil, inicialmente experimentou um *boom* a partir da década de 1980 com as demandas relacionadas à transição democrática no Brasil e a necessidade de ações sociais para a resolução de problemas num contexto de rearranjo institucional pós período autoritário e novas tendências econômicas no cenário internacional.

A partir deste contexto, Trevisan e Bellen (2008) recorrem à Marta Arretche para afirmar que o objeto de análise do campo das políticas públicas, ou seja, o Estado em Ação, é principalmente “o estudo de programas governamentais, suas condições de emergência, mecanismos de operação e prováveis impactos sobre a ordem social e econômica” (apud ARRETCHE, 2003, p. 533).

Em relação à situação exposta nas páginas anteriores, pode-se compreender que as definições e entendimentos referentes ao campo das políticas públicas, e de suas subáreas, como a avaliação dessas políticas, permitem diferentes entendimentos, dependendo do foco, área e/ou orientação disciplinar. Nessa perspectiva, o escopo desta dissertação estabeleceu a centralidade, na análise da política pública educacional, mais especificamente aquela que, alterando a LDBEN, propunha uma nova orientação de sentido para a sociedade no tocante às relações étnico-raciais a partir do ambiente escolar.

Assim, o sentido, como produto do saber histórico interpretado, pode concorrer para fortalecer ou romper com as tradições, além de determinar quais as ações de orientação devem ser realizadas para determinadas carências da sociedade.

Dentro deste contexto, a Teoria da Ciência da História de Rüsen, ao ser utilizada para compreender uma política pública, pensando a partir do momento em que foi proposta, formulada, passando pelos elementos que contribuíram ou dificultaram a sua implementação, e, neste caso específico, focando nos conteúdos, “acata a importância das formas narrativas no processo de constituição do conhecimento histórico”. Nesse momento, não como literatura, mas como parte da representação das experiências de um passado que passa a estar lembrado, num processo que parte das preocupações do presente, constituído de sentido e produzido dentro do contexto cultural da sociedade (CAMILO, 2017, p. 25).

Assim, além de considerar as carências de orientação de sentido a que esta Lei, a 10.639/2003, se propunha, é importante, também, entender que ela é uma alteração de uma lei maior, a LDBEN, que exigiu a definição de outras leis para complementá-la e outros textos legais para normatizá-la. A partir dos princípios que

estavam na base do pensamento da necessidade de se contrastar ao racismo, no lastro de uma luta antirracista e pelo reconhecimento, valorização e promoção da diversidade étnico-racial no Brasil, foi aprovada uma lei e, conseqüentemente, toda uma política e um plano. Dito de outro modo, tudo o que está contido na referida lei pode ser considerado um desencadeador de muitas mudanças em relação à questão racial no Brasil.

Ao analisar a Lei, em si, e considerar sobre os princípios que a embasaram, é importante, primeiramente, pensar o que sejam princípios, os quais, apesar de serem a base de qualquer lei, ao mesmo tempo a norteiam na consecução das políticas públicas, se estas assim a delinearem.

Pode-se observar que todas as leis têm um princípio ou princípios que as regem. As definições dessa palavra devem ser consideradas a partir de um referenciado dicionário da língua portuguesa, sendo que a escolha feita aqui levou em consideração as do *Dicionário Houaiss* (2001).

Ora, o ponto em comum de todas as definições deste termo refere-se a um início, um começo, uma importância maior, uma base. Recorrendo à etimologia da palavra, depreende-se que o termo princípio vem do latim *principium*, que significa começo, carregando, assim, sempre a ideia de começo, de base, de fundamento. Portanto, pode-se considerar algo de maior importância.

Sendo assim, o princípio é a ideia que passa a valer como a razão de uma ação ou de um processo que fica valendo depois, como a própria lei, que dá continuidade a essa ação ou processo.

Considerando a Lei conclamada neste trabalho e o Parecer nº 03/2004 (BRASIL 2004), que estabelecem os princípios que as regem, não apenas a Lei, mas as ações, atitudes e condutas que se espera que elas suscitem, há especificamente três princípios, que norteiam o seu desenvolvimento. São eles:

- a) Consciência política e histórica da diversidade;
- b) Fortalecimento de identidades e de direitos;
- c) Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Percebe-se, ao observar cada uma dessas razões fundantes do ideário da Lei 10.639/2003, a intenção de (re)orientar as carências de sentidos da sociedade (RÜSEN, 2015), a partir de uma proposta curricular que contemple a diversidade étnico-racial e o combate à instituição do racismo que permeia a sociedade.

Antes de dissertar acerca da política pública de promoção da igualdade racial, da qual a alteração da LDBEN pela Lei 10.639/2003 é referência no âmbito educacional, faz-se necessário pontuar a importância da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, neste processo.

No contexto das políticas públicas educacionais, a Lei 9.394/1996, a LDBEN, promulgada em 20 de dezembro de 1996 e sancionada ainda no mesmo ano, configura-se como a principal política pública da área educacional, por disciplinar “a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996).

Demerval Saviani (2017), em *O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram*, afirma que tradicionalmente as políticas públicas em educação são induzidas pelo Estado. Entretanto, no caso da atual, inicialmente havia sido proposta por uma comunidade educacional que se organizou fortemente no contexto do processo de redemocratização posterior a uma ditadura civil-militar que durou 21 anos. As discussões em torno de uma agenda educacional estavam na pauta das discussões para a elaboração da Constituição Federal, promulgada em 1988, bem como para a elaboração da LDBEN, no sentido de organizar a educação nacional.

Saviani (2017) aponta que o projeto de Lei, o qual ensejou a LDBEN, tinha a proposta de “fixar as linhas mestras de uma ordenação da educação nacional, orgânica e coerente” com a sociedade que se configurava naquele momento. Porém, ao longo da tramitação, o projeto, após uma ampla discussão que suscitou sua aprovação na Câmara dos Deputados e também na Comissão de Educação do Senado, foi alterado e substituído por uma proposta induzida e assinada por Darcy Ribeiro, então Ministro da Educação, e sumariamente aprovada sem vetos pelo Poder Legislativo, numa organização fortalecida pelo Poder Executivo.

Em relação ao processo de elaboração, tramitação e aprovação da LDBEN, Bollmann e Aguiar (2017, p. 409), em *LDB-projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996*, enfatizam que durante praticamente os dez anos em que este processo se deu, o mesmo não ocorreu sem embate político-ideológico.

Em relação a esse confronto no âmbito parlamentar, Bollmann e Aguiar (2017) afirmam:

O processo de elaboração/tramitação/aprovação de uma lei nacional [...] não ocorre sem contradições. A composição do Parlamento reflete a composição de forças políticas, de grupos ou frações de classes na sociedade, cujos

interesses convergentes e divergentes representam determinadas concepções de mundo, projetos societários e educativos (BOLLMANN; AGUIAR, 2017, p. 411).

Definido assim, esse processo tão somente refletiria as contradições também existentes na sociedade, pois, de acordo com Marx e Engels (2009, p. 23), “a história de toda a sociedade [...] é a história de lutas de classes”. No entanto, ainda que essa visão, historicamente combatida, não represente, ou melhor, não alcance todas as complexas dimensões da vida em sociedade, ela não deixa de ser uma realidade quando se trata de políticas públicas, pois a efetivação e a eficiência no seu desenvolvimento e execução dependerão dos interesses e movimentações dos grupos da sociedade em disputa.

Em relação às políticas de ação afirmativa, equiparando as realidades apontadas no capítulo anterior com esse tipo de política, essa realidade, além de não ser diferente, ao mesmo tempo é mais complexa. Afinal, trata-se de uma sociedade que historicamente vivenciou o escravismo e, depois deste, um histórico de racismo, uma triste e enfadonha instituição secular, a qual permeou e permeia a sociedade até os dias de hoje.

Esse tipo de política sempre foi uma reivindicação do movimento social negro, principalmente no final da década de 1970 com o Movimento Negro Unificado (MNU). Porém, foi também inspirado nas diversas lutas produzidas por diferentes movimentos e vultos, formados por negros e não negros, que sempre procuraram jogar luz nos diversos problemas enfrentados pela população negra na sociedade brasileira. Nesse sentido, destaca-se o trabalho desenvolvido por várias organizações como a Frente Negra Brasileira (1931), a União de Homens de Cor (1943), o Teatro Experimental do Negro (1944), o Comitê Democrático Afro-brasileiro (1944), o Conselho Nacional de Mulheres Negras (1950), entre outros (DOMINGUES, 2007). Esses movimentos têm como grande personalidade na defesa do antirracismo o professor Abdias Nascimento, que era escritor, ator, dramaturgo, além de ter sido deputado e senador da República.

Mas, especificamente em relação às políticas públicas de igualdade étnico-racial, Silva Júnior (2010) afirma que estas não teriam a necessidade de existir, pois, desde a primeira Constituição brasileira, a de 1824, destaca-se o princípio da isonomia e da não discriminação como um posicionamento do Estado. Além disso, o autor aponta que é histórica a retórica de não discriminar, mas que pouco essa forma

contribuiu para a igualdade de oportunidades e de eliminação de qualquer fonte de discriminação no Brasil.

Silva Júnior (2010) destaca que não seria necessária nenhuma ação exclusiva destinada à garantia de direitos, se também o Estado brasileiro cumprisse suas próprias determinações, como signatário, por exemplo, da Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial adotada pela Resolução nº 2, 106-A da Assembleia das Nações Unidas em 21 de dezembro de 1965. Esta convenção foi ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968, entrando em vigor no dia 4 de janeiro de 1969, sendo promulgada e decretada em 8 de dezembro de 1969 (Decreto nº 65.810).

A referida Convenção internacional foi um instrumento, elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que inaugurou o Direito Internacional dos Direitos Humanos (LINDGREN-ALVES, 2017). Esse documento passou, então, a balizar as ações contra a discriminação racial em seus países signatários, além de criar um órgão para acompanhar sua aplicabilidade nos respectivos países: o Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial (CERD, sua sigla em inglês).

Não obstante a esse tratado, as políticas públicas para a igualdade racial levaram muito tempo para serem viabilizadas, após o Decreto nº 65.810, que ratificou o tratado referido acima pelo Brasil. Entretanto, as pressões da sociedade, em geral, e do movimento social negro, em particular, acabaram, por meio de suas reivindicações - passando pela Constituição de 1988 e tendo como ápice a comemoração dos 300 anos de Zumbi dos Palmares, na Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida - , promovendo, ou melhor, forçando o Estado a promover mudanças, que resultaram nas políticas de ação afirmativa. Já em 2005, como resposta às demandas do movimento social negro, o governo criou um grupo de trabalho voltado para a valorização da população negra, sob a supervisão da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH). (TRAPP, 2011)

Outro movimento internacional que levou, de certa forma, a sociedade brasileira a refletir acerca dos componentes que perfazem as suas contradições relacionadas à desigualdade étnico-racial produto do racismo e da discriminação, assim como obrigou o Estado brasileiro a sistematizar e otimizar as políticas de ação afirmativa, foi a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, ocorrida em 2001, na cidade de Durban, África do Sul. O objetivo foi refletir, avaliar e propor ações a serem

sistematizadas pelos países participantes a prevenir, combater e erradicar o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as intolerâncias correlatas.

A Lei 10.639/2003, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi a balizadora de políticas públicas de ação afirmativa não apenas na área da educação e ensino, ao alterar a LDBEN, mas promoveu um processo que resultou na implementação de um conjunto de ações e textos legais entre outros procedimentos administrativos que culminou, no ano de 2010, na aprovação pelo Congresso Nacional e conseqüente sanção do Estatuto da Igualdade Racial.

Especificamente na área educacional, a alteração da LDBEN pela Lei 10.639/2003 promoveu o estabelecimento de uma sistemática que garantisse o que se propunha no *corpus* da lei, assim como em seus princípios. Nesse sentido, destacam-se o Parecer nº 03/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; e a Resolução nº 01/2004, que regulamentou essas mesmas Diretrizes, as quais as escolas deviam/devem se adequar, se apropriando a elas e as considerando nos seus documentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), balizador, dentro dos estabelecimentos de ensino, dessa política curricular.

Outros documentos e textos legais também precisaram ser formulados, à medida que dúvidas eram apresentadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE é um órgão associado ao MEC, ainda que autônomo, e responsável por melhorar e garantir uma educação de qualidade, primando pela participação da sociedade, tendo como principais atribuições a elaboração de normas e deliberações, além do assessoramento do Ministro da Educação em relação às suas funções e atribuições. São princípios do CNE: primar pela qualidade do ensino, zelar pelo cumprimento da mesma e avaliar a política pública de forma a assegurar a qualidade do ensino.

No caso do Parecer CNE/CEB nº 2/2007<sup>10</sup>, aprovado em 31 de janeiro de 2007, por exemplo, a solicitação de orientação ocorreu devido aos requerentes desejarem saber a abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

---

<sup>10</sup>Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992)>

Brasileira para a Educação Infantil, consulta que garantiu a aprovação de diretrizes próprias para esta etapa da Educação Básica, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira para a Educação Infantil.

A alteração da LDBEN promoveu uma série de ações práticas por parte dos sistemas de ensino para tentarem garantir o cumprimento da Lei 10.639/2003, em diversas áreas do ensino, pois sem educadores formados e/ou com experiência para a atuação didático-pedagógica, sem materiais didáticos para a consecução do ensino que a lei ensejava, na prática, a implementação foi se arrastando ao longo dos anos subsequentes.

Uma prova disso é que, no ano de 2009, o governo federal apresentou, com o auxílio e contribuição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ligada ao Ministério da Educação (MEC), da SEPPIR/PR, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), associações de secretários estaduais e municipais de educação, intelectuais, além de setores ligados ao movimento social negro, o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana – Lei 10639/2003*.

A sistematização desse plano nacional foi produto de seis encontros regionais denominados *Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/2003*, que permitiram a composição de um documento que tinha como finalidade:

[...] a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. [buscando] sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. (BRASIL, 2009)

Sendo assim, este documento propõe para a sua implementação e sistematização o debate com a LDBEN, de modo que se caracterize a importância de compreender a Lei 10.639/2003, não como uma legislação solta, mas, sim, como um complemento, constante a uma lei maior, com potência para produzir os resultados esperados na proposição desta lei e conflagrados em seus princípios.

### 3 A LEI 10.639/2003, O ENSINO, O CURRÍCULO E OS CONTEÚDOS ESCOLARES

A escola é o local de desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminação e reúne diversas ferramentas para propor mudanças de que a educação necessita. (Helena do Socorro Campos Rocha, Manoel Alexandre Pereira Teixeira, Ângela Cecília da Rocha Ferreira)

A alteração da LDBEN pela Lei 10.639/2003 foi um procedimento normativo que tinha como princípios a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e as discriminações, princípios esses expressos no Parecer CNE/CP nº 03/2004 (BRASIL, 2004), que estabeleceu as DCN ERER EHCABA.

O texto da referida Lei ao alterar, através do acréscimo dos artigos 26-A e 79-B, a LDBEN, pressupunha uma modificação na forma como as relações étnico-raciais seriam desenvolvidas, a partir:

- a) do ensino: pois tornou-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira;
- b) do currículo: pois essa Lei incluiu a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Educação Básica públicos estaduais e particulares;
- c) do conteúdo: pois o conteúdo programático a que a Lei se referia incluía “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira”, entre outros aspectos da contribuição do negro para a História do Brasil.

No capítulo anterior, foi ressaltado que, enquanto política pública, a lei acima referida, historicamente, sempre fez parte das reivindicações do movimento social negro para a superação do racismo no país. Reivindicações presentes tanto na área da educação como no âmbito do trabalho, da habitação e da saúde, por exemplo. Especificamente na área da educação, essas reivindicações “estabeleciam a História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares” (DOMINGUES, 2007, p.114).

Assim, a educação, eleita como um dos carros-chefes das reivindicações do movimento negro, não configurou nesta lista à toa, pois enquanto área importante da sociedade, e inserida num contexto maior, onde vários atores e práticas estão envolvidos para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, a educação pode ser concebida como a base para uma possibilidade de transformação da sociedade. Para Landim (1997), a educação faz parte de um processo social de

humanização dialógico, que parte do concreto e ascende à dimensão do pessoal, em que acontece a ação educativa.

Outro autor que discorre acerca da dimensão socializadora da educação é Jacques Delors (1998), o qual, em um trecho do livro *Educação: um tesouro a descobrir*, afirma que

[...] a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem à da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizador e uma construção social interativa. (DELORS, 1998, p. 101)

Neste contexto de valorização de uma educação que objetiva a formação integral do homem e representa uma possibilidade de construção de um sujeito perante o mundo líquido moderno (BAUMAN, 2013), foi proposto por Delors (1998), a partir de quatro pilares, o que se deve aprender no processo educativo, para se garantir uma educação que enfrente os desafios da modernidade, que são: o saber conhecer, o saber fazer, o saber viver juntos e o saber ser.

O saber conhecer, chamado por Delors de aprender a aprender, está relacionado à capacidade humana de aprender, valorizando a habilidade que nós, seres humanos, temos de conhecer e apreender, de forma geral ou específica, uma diversidade de matérias ou conteúdos.

O saber fazer relaciona-se à capacidade do ser humano em realizar e, a partir desta capacidade, desenvolver habilidades que possibilitem o sujeito a enfrentar diversas situações e vivenciar experiências sociais que o ajudem a trabalhar em equipe.

O saber conviver, que liga diretamente um ser a outro ser, refere-se à capacidade do ser humano em respeitar, aceitar e tolerar as outras pessoas desenvolvendo habilidades que permitam aos indivíduos trabalharem juntos, em equipe.

E o saber ser, enfim, diz respeito à capacidade do ser humano de se desenvolver de forma mais plural, em que sejam valorizadas suas habilidades estéticas e de sentir, além de sua espiritualidade e responsabilidade pessoal.

O ensino, além do currículo e do conteúdo, forma alguns dos campos de pesquisa em educação que interessam para este trabalho, e este, na perspectiva freireana, está remetido diretamente à aprendizagem. O currículo é extremamente

importante, na perspectiva da política pública educacional, ora focalizada, pensando na importância didático-pedagógica do conteúdo escolar, porque sem pensar na perspectiva do ensino-aprendizagem, fica extremamente difícil uma análise da dimensão do conteúdo curricular que está focalizada neste trabalho.

Marinice Natal Justino (2013) afirma que há visões na área da pesquisa educacional que consideram o ensino apenas pela dimensão unilateral do docente, considerando esse sujeito como o mais importante no processo educacional, por deter o conhecimento, cabendo ao aluno apenas aprender.

Paulo Freire, contrário a esse tipo de educação, a qual denominou bancária por desvalorizar a importância do aluno no processo de ensino e aprendizagem, considerava que não existe aprendizagem sem ensino, e vice-versa, e que devemos sempre conceber esses saberes que compõem a dimensão da vida dos seres humanos, tanto na perspectiva da “ensinagem” (parafraseando Paulo Freire) quanto na da aprendizagem.

Considerando a visão freireana, qual seria então a forma de garantir esse processo de ensino-aprendizagem? O próprio responde: “através da palavra”.

E afirma, também, que

É a própria dialética em que se existencia o homem. Mas, para isto, para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra, o homem se faz homem. (FREIRE, 1987, p. 04)

Dito de outro modo, a comunicação é a forma em que o processo de ensino-aprendizagem, ou o processo didático, é garantido. É por meio desse processo que se pode preparar o sujeito para as demandas dessa sociedade líquida moderna.

Assim, quando se fala em comunicação, não se pode deixar de caracterizar dois elementos essenciais para a consecução didático-pedagógica. Esses elementos são o currículo e o conteúdo.

O currículo é um dos elementos mais difíceis de ser conceituado, devido aos múltiplos significados que lhe são atribuídos dentro da estruturação das atividades educativas. Essa dificuldade incorre talvez da forma como esse campo foi observado, pensado e sistematizado ao longo do tempo.

Segundo Doll Jr. (2004), a etimologia desta palavra aponta que seu significado está relacionado à trajetória, ao percurso, enquanto que Philip Jackson<sup>11</sup>, citado por Pacheco (2005), aponta que esse termo, por volta da metade do século XIX, estava relacionado a curso de estudos, no contexto das disciplinas escolares.

Avançando em direção ao tempo presente, Pacheco (2005) afirma que o currículo assume o significado de “organização do ensino”, indicando que este termo tem sido amplamente relacionado aos programas e processos de formação, os quais deverão ser sistematizados pela didática, responsável pela planificação, realização e avaliação do processo ensino-aprendizagem, antecipando, assim, através de uma prescrição, o que deverá ser ensinado para cumprir o programa.

Considerando esse contexto, pode-se precisar que, no processo de ensino-aprendizagem, currículo e didática são faces distintas de um mesmo processo, e que nessa relação, o currículo abarcaria questões institucionais do projeto educacional “com funções internas (quadro normativo [muitas vezes expressos em normas, modelos, documentos e programas] definidor da função dos professores) e externas (elucidação das relações da escola com a sociedade)” (PACHECO, 2005, p. 23).

Diferentemente de se considerar os aspectos mais “duros” das possibilidades do currículo, ou seja, aqueles relacionados às funções internas do currículo, são os aspectos externos que permitem perscrutar as possibilidades e desafios desse campo multifacetado, pois este é “partilhado por diferentes poderes que vão da macro à micro perspectiva da ação educativa” (PACHECO, 2005, p.24) e da ação dos diferentes atores políticos, econômicos e sociais que formam a sociedade.

Nesse sentido é que o currículo pode e deve ser visto. Como parte constante das disputas de poder, o que permitirá uma atuação pedagógica mais significativa, a partir da resolução dos problemas práticos presentes no dia a dia dos sujeitos formadores da sociedade.

Sem querer deter-se demais à discussão em torno do currículo, é importante deixar evidenciado que este trabalho se coaduna ao entendimento de currículo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), ao afirmar que este

---

<sup>11</sup> JACKSON, Philip. **Handbook of research on curriculum**. Macmillan,, 1992.

[...] é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (BRASIL, 2013, p.24)

Essa concepção atende à discussão presente neste trabalho, pois o respeito aos princípios propostos pela alteração da LDBEN, a partir da Lei 10.639/2003, se inflexionam aos saberes produzidos e trazidos pelos alunos nos seus distintos territórios. Saberes e culturas que representam a circularidade social e cultural que são consumidas nos diferentes espaços do contexto social.

O conteúdo, por sua vez, é o principal elemento didático (mensagem) que estabelece a ligação entre os dois polos do processo de comunicação didático-pedagógica que são o professor (emissor/transmissor) e o aluno (receptor). Nesse sentido, Saviani (2011) defende que a comunicação no processo didático-pedagógico, além dos elementos emissor, receptor e mensagem, se completaria através do meio (objeto didático), também denominado material didático.

No quadro em que se apresentam esses quatro elementos é que se garante o processo de ensino-aprendizagem, por meio da transposição didática, considerada “a forma pela qual o professor pode transformar o conteúdo (...) em recursos para o ensino” (CHEVALLARD, 1991, p. 16), ou seja, onde o saber é sistematizado em ensino.

Centrando a atenção mais nos conteúdos escolares em si, Luckesi (2011) adverte que estes são fruto de um determinado objetivo político e a sua seleção está afinada com estes objetivos determinados, traduzindo a visão pedagógica que se tem.

Para Luckesi (2011), com base na Pedagogia Histórico-Crítica, os conteúdos escolares refletem mais do que um conjunto de temas a serem trabalhados no contexto escolar, são, sim, o resultado amplo dos conhecimentos e experiências humanas, são o legado cultural da sociedade. E estes “são os resultados críticos da ciência e da filosofia, na medida em que procuram desvendar a realidade” (LUCKESI, 2011, p. 174).

Esse enfrentamento da realidade, segundo Luckesi (2011, p. 175), acaba por produzir a cultura que o ser humano possui. Cultura esta que pode ser entendida por cultura material e cultura espiritual, sendo a cultura material aquela relacionada aos bens materiais que o homem produz na realidade, enquanto que cultura espiritual é

aquela relativa “aos conhecimentos, aos saberes, às vivências artísticas. Esta cultura espiritual pode ser cotidiana e elaborada”.

Assim, na definição que Luckesi (2011) apresenta entre as modalidades cotidiana e elaborada da cultura espiritual, uma se difere da outra, a partir do que a primeira apresenta enquanto prática, adquirida informalmente e aprendida no dia a dia sem estar dotada de uma intencionalidade (cotidiana) e a outra enquanto um ato intencional do ser humano, construída na perspectiva de desvelar a realidade a qual se apresenta, natural ou social, sendo mais complexa, necessitando de um trabalho mais sistemático para ser assimilada e adquirida (elaborada).

Ainda que não se negue e nem de despreze a cultura cotidiana, na sua atuação junto com a cultura elaborada, Luckesi (2011, p. 176) afirma que esta já não é mais a mesma, considerando que ela se transforma diante de “um novo modo de agir com o mundo”.

A cultura elaborada, ao responder aos diversos problemas que o ser humano enfrenta, é o resultado óbvio da atividade humana. Devido à cultura elaborada é que surgiram as áreas do conhecimento, áreas das artes e áreas de cuidado do ser humano. E estas áreas, procurando sempre compreender a realidade e possibilitando modos de “ação de forma crítica, consciente, orgânica” (LUCKESI, 2011, p. 176), passam os conhecimentos de geração para geração, num legado contínuo e sucessivo para cada vez mais, e outros seres humanos.

Desta forma, Luckesi conclui o pensamento sobre a cultura elaborada:

[...] conhecimentos, valores e práticas humanos constituem, de um lado, resultados do esforço de construção do mundo, que ao mesmo tempo, constroem o ser humano individual e coletivo. Por outro lado, a transmissão deste legado para as novas gerações e sua respectiva assimilação ativa possibilitam a formação das novas gerações assim como servem de base para as novas elaborações culturais (LUCKESI, 2011, p. 176)

Na perspectiva dos saberes culturais, Coll et al. (1998, p. 10), no contexto da reforma das diretrizes curriculares na Espanha, também defendem uma concepção educativa centrada no aluno, contrária àquela centrada no professor, “transmissiva e cumulativa”.

Coll et al. afirmam

[...] que a educação escolar ideal não é a que transmite os saberes constituídos e legitimados socialmente, mas sim aquela que garante algumas condições ideais para que os alunos desenvolvam as suas

potencialidades e capacidades cognitivas afetivas sociais e de aprendizagem. (COLL ET AL., 1998, p. 11)

Devido a essa concepção, Coll et al. (1998) defendem uma nova concepção de ensino-aprendizagem, em que os conteúdos passam a desempenhar um papel decisivo diferente da visão tradicional na qual estes desempenhavam um papel crucial, tanto quanto um esqueleto para o ser humano.

Os conteúdos nessa nova proposta têm um sentido mais amplo, eles “designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização” (COLL ET AL., 1998, p. 12).

A defesa dessa concepção em relação aos conteúdos refere-se ao entendimento de que o desenvolvimento do ser humano é processual e ocorre sempre dentro de um dado contexto social e cultural. Porém, existem saberes cuja assimilação depende de atividades pensadas e planejadas para dar conta de um desenvolvimento e uma socialização adequada aos alunos.

Assim, segundo Coll et al. (1998), os conteúdos curriculares “são uma seleção de formas e saberes culturais”, ou seja, um conjunto de conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc., que, longe de terem um fim em si mesmos, são extremamente importantes para o desenvolvimento das capacidades dos educandos na perspectiva escolar. Afinal, os conteúdos traduzem a concretização das intenções educativas (COLL ET AL., 1998).

No entanto, Coll et al. (1998) defendem que, se os saberes forem ensinados apenas na perspectiva dos fatos e conceitos, não haverá diferenciação alguma constante ao modelo tradicional, porque esse tipo de conteúdo sozinho no processo de ensino-aprendizagem tende a ter um peso excessivo, caso não seja considerado em conjunto com os outros tipos ou aspectos, tais como os procedimentos e as atitudes.

O que Coll et al. (1998) defendem, na verdade, é que todas as dimensões dos saberes culturais que permeiam a vida dos educandos possam fazer parte das intencionalidades didático-pedagógicas em todas as suas dimensões ou aspectos. Dito de outro modo, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais devem estar no horizonte das intenções educativas, no momento de seu planejamento e

sistematização, de forma que, nesse processo, esses três tipos de conteúdo possam ser/estar inter-relacionados.

No tocante à Lei 10.639/2003 e às DCN ERER EHCABA, é importante afirmar que, ao se estabelecer uma normativa legal, independentemente das mudanças que já se avizinhavam em relação às demandas da sociedade, e principalmente devido às reivindicações mais contemporâneas do movimento social negro entre outros movimentos da luta antirracista, a alteração da LDBEN acabou por definir o tom das mudanças que se desejavam. A mudança curricular proposta pela Lei para todo o ensino nacional precisava de um complemento que definisse de forma clara o papel de todos os atores da educação nacional nesse processo. Isso foi sistematizado apenas com o Parecer CNE/CP 03/2004, que definiu as DCN ERER EHCABA.

Porém, essas diretrizes definiam que tanto os conteúdos escolares quanto as unidades didáticas, projetos e programas, caberiam apenas aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, sem, contudo, propor uma orientação mínima para a transposição didático-pedagógica no tocante aos conteúdos escolares, no momento em que a Lei ou o Parecer foram propostos.

Destarte, a presença destes poderia traduzir as possibilidades do “sucesso” a que esta Lei se propunha e que na sequência procurar-se-á obter na percepção dos alunos ingressantes dos cursos de graduação da UTFPR no 2º Semestre de 2017.

## 4 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A AVALIAÇÃO DA LEI 10.639/2003: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (Paulo Freire)

### 4.1 MÉTODOS E TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

As discussões teóricas devidamente pontuadas nos capítulos anteriores permitiram visualizar as questões referentes às relações étnico-raciais no Brasil, tanto na perspectiva histórica e social quanto das demandas no campo das políticas públicas, inclusive educacionais, assim como no contexto da educação e das dimensões que formam essa área.

Historicamente, essas questões não foram, não são e não serão fáceis de serem resolvidas, porém, esse processo, principalmente com as pautas de reivindicações do MNU, desde o final da década de 1970, percorreu e está percorrendo uma trajetória que impôs ao poder público um conjunto de ações normativas em diversas áreas, principalmente, a partir da promulgação da Carta Magna, em 1988.

Assim, passando pela década de 1990, quando foi organizada a “Marcha de Zumbi”, em 1995, comemorando os 300 anos da morte do Rei do Quilombo dos Palmares, até a primeira década do ano 2000, quando se assistiu à participação brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, ocorrida em Durban, África do Sul, em agosto e setembro de 2001, esses movimentos sociais foram construindo a luta no campo das garantias de direito, principalmente no campo dos direitos sociais, para conquista da dignidade da população negra.

A partir de então, vislumbrou-se a possibilidade de sistematização da sua ótica, enquanto participação política com a eleição, em 2002, de um governo progressista e de orientação popular para a Presidência do Brasil.

Fato este que, justificando a maior parte do apoio recebido na eleição, em um movimento de sinalização aos movimentos sociais – e aqui, em especial, ao movimento social negro –, logo nos primeiros dias, o novo governo sancionou uma lei que, em 16 de dezembro de 2002, havia sido aprovada pelo Congresso Nacional,

após muitas idas e vindas como Projeto de Lei, desde 1999. A Lei 10.639/2003, que alterou o Artigo 26 da LDBEN, incluiu no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino do país a obrigatoriedade da temática da história e cultura africana afro-brasileira.

A epígrafe que abre esse capítulo permite um entendimento em relação à coragem que se pressupõe referente à ação de avaliar o desenvolvimento desta Lei, enquanto produto de uma política pública, por este pesquisador, considerando o seu tamanho, perante toda a estrutura e processos que regem o sistema educacional brasileiro.

Contudo, se faz importante evidenciar a concepção e os percursos da presente pesquisa a partir dos métodos e técnicas de coleta para uma posterior análise dos dados (CAPÍTULOS 5 e 6), além dos procedimentos sugestionados para a elaboração do Produto Educacional (APÊNDICE A).

Não obstante a este movimento, é necessário, primeiramente caracterizar o que se entende, neste trabalho, por pesquisa, e que é definida assim por Gil (2002):

[...] um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002, p. 17)

Neste sentido, esse procedimento permitiu que se tivesse um contato maior com a realidade, agora em uma outra perspectiva que não apenas como professor, a fim de se descortinar os desafios os quais se apresentaram para este trabalho, ao longo do seu percurso.

Assim, pensando a pesquisa científica dentro da filosofia freireana, em que se pauta na dialética da ação-reflexão-ação, na qual se parte da prática, se converge para a teoria (empreendimento da pesquisa em si) e, posteriormente, novamente se inflexiona para a prática (para realizar a ação transformadora), concorda-se também com o exposto por Minayo (1998), em *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*, quando afirma que a pesquisa é:

[...] A atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a Atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um

problema, se não tiver sido, em primeiro lugar o problema da vida prática. (MINAYO, 1998, p.17)

Em relação aos passos de reflexão acerca do problema definido para esta pesquisa, foi necessária “uma sucessão de operações visando circunscrever a pesquisa” como forma de racionalizar a problemática e formular a hipótese (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 111). Para isso, foi importante uma revisão da literatura que permitisse percorrer a trajetória pensada inicialmente e que, ao mesmo tempo, alimentasse a pesquisa, contribuindo para as operações teóricas e práticas do presente estudo.

Essas operações práticas pensadas para este estudo, a qual objetivou avaliar a política pública educacional devotada ao reconhecimento, promoção e valorização da igualdade étnico-racial, a partir da percepção e vivência escolar relativa aos conteúdos escolares da temática étnico-racial e analisada na perspectiva de dois agrupamentos distintos, estão baseados numa abordagem mista (quantitativa e qualitativa) que utilizaram como instrumento, para uma posterior análise, a pesquisa de campo.

A opção pela pesquisa de campo está relacionada à possibilidade de cumprimento dos objetivos, pois se considera que ela permite uma melhor percepção dos dados que foram coletados. Dessa forma, é adequada uma consideração que Schucman (2014, p.32) faz sobre a abordagem qualitativa, ao considerar que “esta procura formas para compreender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e o descrevem”.

Também em relação a esse tipo de abordagem, Tozoni-Reis (2009), em *Metodologia de Pesquisa*, afirma que, em educação, a pesquisa é “essencialmente qualitativa”, o que significa dizer que os produtos humanos e sociais relativos à dimensão do conhecimento são mais interpretáveis e voltados para a compreensão do que descritivos.

Já em relação à possível contrariedade que pode haver na interpretação tanto da modalidade quantitativa quanto da qualitativa, Tozoni-Reis (2009) afirma, também, que não há contrariedade entre as duas abordagens - quantitativas e qualitativas -, pois são passíveis de serem complementares uma à outra. A autora ressalta: “é possível dar à análise dos dados quantitativos, por exemplo, uma abordagem qualitativa” (TOZONI-REIS, 2009, p. 10).

Dito isso, no processo de construção do conhecimento que este estudo representa, a opção por fazer uso da pesquisa de campo é devido à necessidade de compreensão do problema e da validação ou não das hipóteses relacionadas às deficiências apresentadas pela implementação da alteração da LDBEN pela Lei 10.639/2003 no ambiente escolar.

A revisão bibliográfica, por sua vez, permitiu contextualizar o processo de construção histórico-social e as dinâmicas institucionais que resultariam em uma política pública destinada à orientação das carências do currículo prescrito, de forma a valorizar a diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Neste sentido, os estudos relacionados à raça, racismo, políticas públicas (educacionais e de ação afirmativa), conteúdos escolares, currículo e ensino permitiram um aprofundamento teórico necessário para a compreensão do tema, para a reflexão da temática e, posteriormente, para a análise dos dados no sentido de possibilitar a compreensão dos conteúdos escolares, na consecução da implementação dos princípios da Lei 10.639/2003 no contexto escolar.

O próprio dispositivo legal que representou a Lei 10.639/2003 e as DCN EREER EHCABA (BRASIL, 2004), assim como o Plano Nacional para a Implementação das DCN EREER EHCABA (BRASIL, 2009), fez parte da análise documental para a fundamentação desta dissertação e foi utilizado de forma a auxiliar na reflexão desta problemática.

São os significados acerca da temática étnico-racial, ao serem respondidas as questões propostas nos instrumentais de pesquisa, que possibilitaram uma avaliação da implementação da legislação focalizada, a partir da percepção dos agrupamentos pesquisados, no contexto da ação educativa didático-pedagógica, na compreensão do desenvolvimento dos conteúdos escolares.

Como forma de obter as informações necessários para o prosseguimento do trabalho, utilizou-se como instrumento de pesquisa, a fim de obtenção de coleta de dados, três formulários no total: um destinado aos alunos recém-egressos da Educação Básica, ingressantes da UTFPR – campus de Londrina e dois destinados aos alunos que participaram da ação de extensão universitária, ou seja, estudantes do 1º Ano do Ensino Médio da Educação Básica.

Tozoni-Reis (2009) afirma que toda comunicação entre o pesquisador e um depoente, que visa coletar informações para serem posteriormente analisadas, é uma entrevista. Considera ainda que a adoção de um questionário representa a

estruturação máxima possível para uma entrevista, sendo imprescindível a sistematização de um roteiro que permeará a estrutura da mesma.

Assim, para o cumprimento dos objetivos escrutinados para este trabalho, ou seja, a avaliação do desenvolvimento da alteração da LDBEN pela Lei 10.639/2003, priorizou-se uma ação em dois momentos e junto a dois agrupamentos distintos, supracitados, usuários a quem a política pública em questão se destinou.

Dessa maneira, o detalhamento em relação a esses momentos da pesquisa estão dispostos a seguir:

1º Momento:

A partir da perspectiva e vivência escolar dos alunos ingressantes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus de Londrina, que ingressaram no 2º semestre do ano de 2017, foi encaminhado um *e-mail*, contendo um texto de sensibilização para estes alunos, para convidá-los a colaborar com a pesquisa. No corpo deste *e-mail* estava disposto um *link* para a resposta da pesquisa disponível na plataforma *GoogleForms*<sup>12</sup>(APÊNDICE A) e encaminhado pela diretoria do campus da UTFPR/LD, após uma solicitação formalizada conjuntamente com o orientador, o Professor Doutor Daniel Guerrini. O contexto das questões do questionário estava relacionado às percepções e aprendizagens dos pesquisados em termos da temática étnico-racial no contexto vivenciado no ambiente escolar, além de perguntas relacionadas aos conteúdos escolares. Não é demais ressaltar que a opção metodológica de contemplar esse agrupamento justifica-se pelo que eles representam, pois, no ano em que a Lei 10.639/2003 foi sancionada, esses alunos iniciavam o que na época era chamada 1ª série – naquele momento era composto por oito séries – e, atualmente, 1º Ano do Ensino Fundamental. Em 2016, estes concluíram o Ensino Médio, último ano do nível escolar da Educação Básica, ou seja, o primeiro, como usuários finais aos quais essa *policy maker* foi destinada.

Mesmo que não sejam os únicos usuários, porque a alteração da LDBEN como proposta de transformação curricular também destinava-se “aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, e professores” (BRASIL, 2004), esses alunos percorreram completamente o processo de implementação da referida Lei,

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://goo.gl/forms/xUQNKtkdunxWp7Y82>

considerando a data do início da sua validade, o ano de 2003. Essa trajetória é representativa e simbólica, visto que essa política educacional se estendeu por todo um ciclo de formação e escolarização de milhares de alunos pelo território brasileiro. Assim, após esta estatura que a lei alcançou, é necessária uma avaliação da mesma.

O questionário elaborado para este momento contou com perguntas baseadas no questionário socioeconômico constante no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE/2008)<sup>13</sup>, aplicado aos estudantes dos cursos de graduação do país daquele período como forma de traçar o perfil dos ingressantes e concluintes dos cursos de graduação do país. O objetivo era conhecer a opinião dos estudantes a respeito do ambiente acadêmico em que realizavam a sua formação e consolidar informações para promover a melhoria das condições de ensino e dos procedimentos didático-pedagógicos, assim como questões elaboradas a partir do Jogo dos Pré-conceitos, atividade do site A Cor da Cultura<sup>14</sup>.

#### 2º Momento:

Após o final da escrita do Produto Educacional, a premência de aplicá-lo para a certificação em relação à sua viabilidade levou ao desenvolvimento de uma atividade didático-pedagógica para a aplicação desse produto com alunos, entre os dias 26 e 29 de março de 2018. Esta atividade, denominada Ação de Extensão, foi cadastrada pela Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias (DIREC) da UTFPR – Campus de Londrina como Projeto nº 13/2018, tendo como título *Uma proposta didática para a aprendizagem dos princípios da lei 10.639/2003 e seus conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) por meio do recurso didático - livro de literatura* e aprovado retroativamente pelo referido órgão em 3 de abril de 2018. Os objetivos presentes na proposição da Ação de Extensão consideraram o desenvolvimento de atividades didáticas para subsidiar a aplicação do Produto Educacional (PE), ao mesmo tempo em que este fosse aplicado através da leitura compartilhada e roda de conversa acerca dos conteúdos das disciplinas do currículo escolar apresentados na obra e enredados pela temática étnico-racial. Com vistas a cumprir este objetivo, o presente produto foi desenvolvido para proporcionar possibilidades de ensino-aprendizagem por parte dos problemas epistemológicos, educacionais e didático-pedagógicos presentes nas DCN EREER EHCABA. A ação

---

<sup>13</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/enade/2008/R2\\_QSE.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/enade/2008/R2_QSE.pdf)

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/>

didático-pedagógica que acompanhou a aplicação do PE junto aos alunos é justificada pela necessidade de um efetivo trabalho didático-pedagógico que contribua para o reconhecimento, valorização e promoção da diversidade étnico-racial e cultural, a partir das diferentes dimensões de conteúdos escolares, sejam eles conceituais, procedimentais e atitudinais, de modo a eliminar as discriminações e promover a inclusão social e a cidadania no ambiente escolar. Para o desenvolvimento da ação didático-pedagógica, foi utilizada como base metodológica a didática elaborada por Gasparin (2012), baseada na Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani, e centrada no diálogo com os alunos a respeito de suas práticas sociais iniciais, ou seja, o que eles sabem a respeito da temática. A seguir, partindo dos seus conhecimentos cotidianos e utilizando como procedimento didático a apresentação dos conteúdos relacionados à temática étnico-racial, paralelamente às respostas aos desafios propostos, busca-se alcançar os conhecimentos elaborados (científicos), permitindo uma nova postura do aluno, ao saber significar e reunir intelectualmente o conhecimento cotidiano e o científico, de forma sintética. Assim, propicia-se, finalmente, uma nova prática social, mais crítica e condizente com a valorização em relação à diversidade étnico-racial e a pluralidade cultural.

Considerando esses encaminhamentos e procedimentos metodológicos, faz-se importante apontar que a análise e os resultados desta sistemática serão conhecidos nos capítulos 5 e 6.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Na tentativa de vislumbrar possibilidades de uma ação educativa que considerasse os princípios presentes na política educacional de reconhecimento, valorização e promoção da igualdade étnico-racial, inicialmente se pensou em criar um Produto Educacional que apresentasse alguns conteúdos escolares referenciados na temática étnico-racial, e considerados pela experiência do presente pesquisador, como minimamente necessários para o processo de ensino-aprendizagem, ponderando tanto as perspectivas do desenvolvimento de procedimentos quanto as perspectivas atitudinais, resultantes da apreensão desses conteúdos, na disciplina de História, disciplina constante a formação deste pesquisador.

Em relação ao Produto Educacional, ao longo do Primeiro Semestre do ano de 2017, passou-se a visualizar a possibilidade de escrever um livro de literatura,

gênero textual romance, que contemplasse conteúdos presentes nas mais diferentes disciplinas curriculares da Educação Básica, mais especificamente, das séries finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, que abarcam alunos na faixa etária entre os 11 e os 17 anos.

A expectativa se deu em torno de possibilidades de práticas que contribuíssem com ações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares no desenvolvimento do trabalho docente com a temática étnico-racial, pois é importante, de acordo com a avaliação desta política pública, conforme constatado na primeira parte desta dissertação, se considerar conteúdos ou mensagens mínimas que possam nortear a ação docente.

Neste sentido, para o processo de elaboração, aplicação e testagem do Produto Educacional, foram priorizadas quatro fases:

#### 1ª Fase – Sinopse do Produto Educacional

Neste momento, foram consultadas obras de diferentes gêneros textuais e foi realizado um levantamento dos temas mais relevantes em torno da temática ora pesquisada, de forma a compor um leque de temas que poderiam ser abordados no romance. Também foi realizado como ação formativa pessoal, um curso de Escrita Criativa, por este pesquisador, com a intenção de se obter ferramentas para a produção de um livro, gênero textual romance infanto-juvenil, que procurou, ao mesmo tempo, estar em consonância com uma concepção que considera a linguagem como modo de interação (KOCK, 1992; SANTOS, 2001).

#### 2ª Fase – Escrita do Produto Educacional

Após o primeiro momento, foi iniciado o empreendimento do texto, após a definição do tema, sinopse e personagens. A temática principal da narrativa do livro centra-se na construção da autoestima e valorização da etnia negra, além da reflexão acerca do produto chamado racismo, gerado e reproduzido na sociedade de forma mais direta ou mais dissimulada. Os personagens principais são dois irmãos, um adolescente de 17 anos, o Lord, e uma adolescente de 14, a Lis.

#### 3ª Fase – Aplicação do Produto Educacional junto a alunos

Nesta fase, priorizou-se a aplicação do Produto Educacional junto aos principais sujeitos a quem se destina o processo de ensino-aprendizagem. Dito de outro modo, os alunos. Uma Ação de Extensão foi pensada para os alunos de um estabelecimento de ensino público estatal do Estado do Paraná, na cidade de Londrina, totalizando 12 horas, e observado pela professora coordenadora da Equipe

Multidisciplinar (função responsável pelo trabalho pedagógico com projetos voltados para a cultura e diversidade, nas escolas públicas do estado do Paraná), dessa unidade escolar. Foi realizada uma avaliação diagnóstica em relação aos conteúdos inflexionados para a temática étnico-racial, leitura e discussão do livro e um questionário para a verificação da apreensão dos conteúdos escolares, relativos a essa temática.

Depois da sequência apresentada nos momentos anteriores, havia a necessidade, após todo esse processo, de proceder à análise dos resultados da aplicação do Produto Educacional que será realizada no Capítulo 6.

## 5 AVALIAR É PRECISO I: ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL JUNTO AOS ESTUDANTES RECÉM-EGRESSOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

[...] quando estudamos os Estados Unidos ou países europeus, analisamos as histórias dos povos como vitoriosas, diferente da forma como se aborda as histórias africanas ou afro-brasileiras. Isso já torna uma visão diferente na mente de algumas pessoas menos atentas. (Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017)

A despeito de todas as discussões teóricas e proposições metodológicas que permearam o percurso realizado até aqui, nesta dissertação, e, ao mesmo tempo, longe de querer discutir a importância que tiveram e têm até os dias de hoje essas políticas públicas, que incluíram e procuraram sistematizar a temática étnico-racial no contexto escolar, é importante pontuar que a forma como estas foram estabelecidas também pode ser um foco de análise.

Apesar de não ser o foco desta dissertação, algo que pode ser ponto de reflexão é o modo como essas políticas foram legalmente e administrativamente sistematizadas. Sem dúvida, havia um desejo real, por parte do grupo eleito em 2002, para encaminhar estas ações. Mas, talvez tenha ficado demonstrado uma dada fragilidade no que tange à forma como essas discussões foram realizadas na esfera pública, considerando que os atos que se sucederam a esses procedimentos indicam apenas uma forma de enfrentamento das questões étnico-raciais na outorga dessas políticas. Ou, como aponta Vianna (2004), em uma reflexão sociológica deste período político, que se iniciou com a eleição e a chegada ao governo de Luís Inácio “Lula” da Silva, as “múltiplas correias de transmissão entre Estado e sociedade”, muitas vezes, funcionam em um único sentido: de cima para baixo.

Posto isso, voltando para o foco da análise deste trabalho, procurar-se-á iniciar a análise dos dados coletados nesta pesquisa, que tem como objetivo principal avaliar o desenvolvimento da política pública educacional, tendo como foco a predisposição da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996 (LDBEN), provocando um adendo curricular a partir da sistematização de novos conteúdos escolares, lembrando-se que se entende por conteúdos escolares as mensagens de comunicação que ligam as propostas didáticas ao ensino (LUCCKESI, 2011).

Como priorizou-se, para esta pesquisa, uma ação em dois momentos e junto a dois agrupamentos diferentes, conforme detalhado anteriormente, o presente capítulo ater-se-á apenas na análise do 1º Momento, das respostas dos instrumentais encaminhados aos alunos ingressantes da UTFPR/LD.

Vale ressaltar que o instrumento utilizado para a coleta dos dados para esse momento foi um questionário, aplicado junto a 250 alunos ingressantes dos cursos de graduação oferecidos pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus de Londrina, no 2º semestre do ano de 2017. O objetivo de se focalizar este público na pesquisa é devido à possibilidade de avaliar a política pública, a partir dos usuários a quem a mesma foi destinada, como pontuado anteriormente.

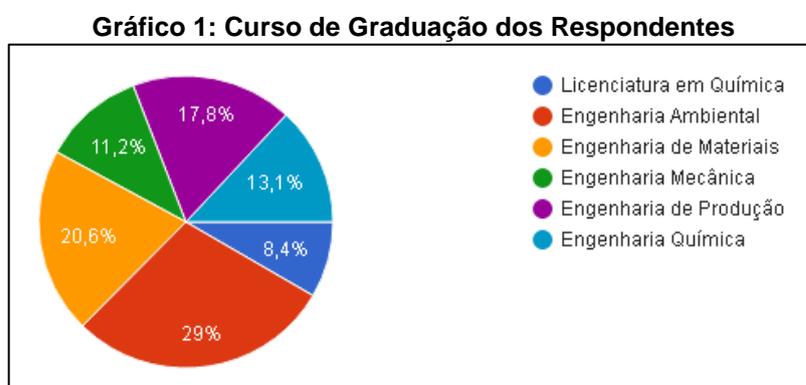
Assim, ratificando, o público pesquisado foi composto por alunos egressos da Educação Básica, que frequentaram as fileiras escolares desde que a Lei 10.639/2003 foi sancionada, no ano de 2003. Sendo assim, esse grupo de respondentes vivenciou toda a transformação na organização curricular, proposta pela referida Lei, desde a sua sanção, e que ensejaram seu processo de implementação.

O agrupamento focalizado, neste primeiro momento, possibilita uma satisfação inicial de se considerar a importância das políticas públicas federais, que nos últimos anos permitiram a entrada de alunos oriundos de estabelecimentos públicos nas universidades, por meio do Sistema Informatizado de Seleção Unificado (SiSU). O SiSU destina vagas em instituições de ensino superior, em um primeiro momento, e em instituições particulares, posteriormente, aos candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Feitas essas considerações, é relevante pontuar que dos 250 *e-mails* encaminhados pela diretoria da UTFPR/LD para o acesso ao link do instrumental da pesquisa, apenas 107 foram devolvidos com as respostas, fato que orienta a tomada deste montante como número total para a presente análise.

O instrumental (APÊNDICE B) foi composto por 20 questões mistas (alternativas e dissertativas) divididas pela sistemática: identificação pessoal (curso de ingresso, idade, naturalidade e identificação étnico-racial); identificação e relação do aluno com a instituição e percepção do trabalho pedagógico em relação à temática étnico-racial, considerando o desconhecimento dos estudantes da temática étnico-racial como uma política pública educacional, procurou verificar como estes analisavam o desenvolvimento desta temática no ambiente escolar do qual são oriundos.

Considerando a sistemática exposta acima e passando às questões que percorreram a caracterização pessoal dos 107 respondentes da pesquisa, a identificação quanto ao curso apontou que 29% (31 respondentes) são pertencentes do curso de Engenharia Ambiental, 20,6% (22 respondentes) são pertencentes do curso de Engenharia de Materiais, 17,8% (19 respondentes) pertencem ao curso de Engenharia de Produção, 13,1% (14 respondentes) pertencem ao curso de Engenharia Química, 11,2% (12 respondentes) ao curso de Engenharia Mecânica e 8,4% (9 respondentes) ao curso de Licenciatura em Química, conforme pode ser verificado abaixo, no Gráfico 1.



Fonte: Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017.

Outra questão relacionada à identificação dos 107 respondentes, solicitou a caracterização acerca do estado de origem dos mesmos. As respostas apontaram que 47,7% (51 respondentes) são provenientes do próprio estado do Paraná, enquanto que 43% (46 respondentes) são provenientes de São Paulo, 2,8% (3 respondentes) do Mato Grosso, 1,9% (2 respondentes) de Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, separadamente, assim como 0,9% (1 respondente), também separadamente, provenientes de Goiás, Rio de Janeiro e Santa Catarina, respectivamente.

A questão referenciada na origem desses graduandos da UTFPR, respondentes da pesquisa, está relacionada com o modelo atual de seleção dos alunos oriundos do Ensino Médio para o Ensino Superior, implantado como uma política pública que procurou solucionar um problema premente no tocante à necessidade de sistematizar uma forma mais democrática para o acesso a esse nível de ensino. Esse modelo/programa, denominado SiSU, criado no ano de 2010 pelo governo federal, visa universalizar e democratizar o acesso ao Ensino Superior.

Gerenciado pelo MEC, o sistema é responsável por alocar os participantes do ENEM em universidades públicas estatais tanto federais como estaduais do país.

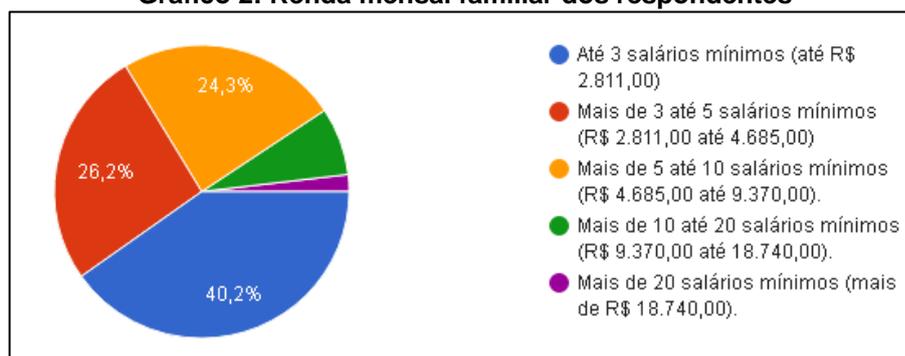
Vale ressaltar que o campus de Londrina é parte integrante da UTFPR, universidade pública federal, descentralizada por todo o estado do Paraná e instalada em cidades como Campo Mourão, Cornélio Procópio, Pato Branco, além de Londrina e da capital Curitiba.

Essa instituição, criada em 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, destinava-se a atender “garotos de camadas menos favorecidas da sociedade, chamados de “desprovidos da sorte”, em que, no período matutino, recebiam instruções primárias e, no vespertino, aprendiam ofícios nas áreas de alfaiataria, sapataria, marcenaria e serralheria. Inicialmente, haviam 45 alunos matriculados nas chamadas Escolas de Aprendizizes Artífices (UTFPR, 2018). Nessa história centenária, a instituição, denominada Universidade Tecnológica Federal do Paraná, desde 2005, recebeu, ao longo dos anos, outras diferentes denominações como:

- 1937 – Liceu Industrial do Paraná
- 1942 – Escola Técnica de Curitiba
- 1959 – Escola Técnica Federal do Paraná
- 1978 – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Cefet-PR
- 2005 – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

Inicialmente, o levantamento dos dados relativos aos cursos e origem desses ingressantes da UTFPR/LD é importante para balizar, junto com a questão relativa à renda mensal familiar dos mesmos, conforme pode ser visualizada no Gráfico 2, as possibilidades e alcances das políticas públicas tanto educacionais como as de ação afirmativa, as quais, a partir da primeira década do século XXI, orientaram as demandas voltadas para o Ensino Superior.

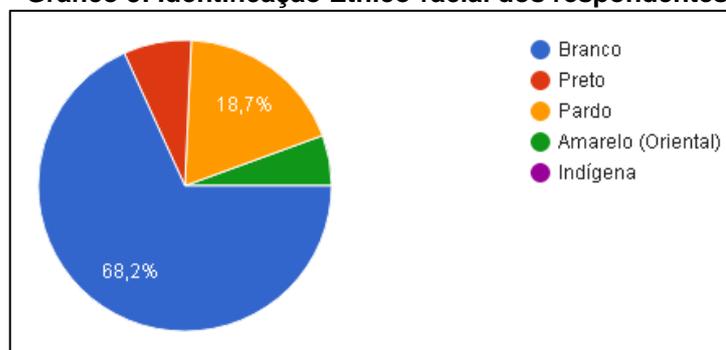
Aqui podem ser citados tanto o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) como a própria Lei 10.639/2003, disparadora da sistemática que culminou com a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, no ano de 2010.

**Gráfico 2: Renda mensal familiar dos respondentes**

Fonte: Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017.

Observa-se que, além de passar a atender aos grupos sociais que historicamente permaneciam fora deste nível do ensino brasileiro, essa mudança de perspectiva contribuiu para inserir mais negros no contexto universitário. De acordo com Mattos (2010), por exemplo, no ano de 2003, a média do contingente de estudantes pretos e pardos (negros) na UFRJ, UFPR, UFMA, UFBA, UnB e USP entre o total de estudantes era de apenas 17,21%, guardadas as proporções.

Na presente pesquisa, na questão que considerou como os respondentes se identificavam, em termos étnico-raciais, esse número, depois de quinze anos da sanção da Lei 10.639/2003, subiu para 25,2%, considerando os 18,7% (20 respondentes) que se consideram pardos e 7,5% (8 respondentes) que se consideram pretos. Nesta questão ainda pode ser visualizado que 60,2% (73 respondentes) se consideram brancos e 5,6% (6 respondentes) se consideram amarelos (orientais-asiáticos).

**Gráfico 3: Identificação Étnico-racial dos respondentes**

Fonte: Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017

O aumento do número de negros na realidade do Ensino Superior, ainda aquém do desejado, em relação à sua proporção na população brasileira - 54% (ou 22,5%, considerando especificamente a população negra da Região Sul, região *locus* deste trabalho), de acordo com a *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015*<sup>15</sup> (IBGE 2016, p.39) -, demonstra que as políticas públicas de ação afirmativa, nestes últimos anos, percorreram uma trajetória lenta, mas positiva para a superação da desigualdade racial no país, mesmo que os reflexos no desenvolvimento socioeconômico sejam tímidos.

Retomando o instrumental com os alunos ingressantes, nota-se na questão vinculada à anterior, que considerou se os respondentes se identificariam de outra forma, seis deles apontaram que sim e na justificativa três responderam: “morena”, sendo que uma respondente explicou: “me considero branca com naturalidade, pois não tenho origem negra/indígena, mas sou morena”. Essa resposta, na opinião deste pesquisador, demonstra um desconhecimento conceitual, em termos da própria classificação de cor/raça, um indicativo da importância do desenvolvimento dos conteúdos relacionados à temática étnico-racial, para fortalecer, inclusive, os conhecimentos que embasam a caracterização da identidade dos diferentes grupos que compõem a brasilidade.

No entanto, duas outras respostas apontam não apenas para a dimensão conhecimento dos conteúdos em relação à cor/raça, como também para a dimensão de procedimentos e comportamentos na apropriação desses, conforme pode ser observado abaixo:

Considerando a definição de pardo como uma pessoa com diferentes ascendências étnicas. Sou filha de pai negro e mãe branca; porém, tenho pele branca e cabelo loiro. Facilmente me enquadro como branca, mas me identifico como parda. (Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017)

Tenho a pele branca, pois puxei o lado paterno; porém, minha família materna é toda de negros. Tenho cabelos crespos e não considero justo classificar a etnia/raça apenas pela cor da pele, tem fatores muito mais importantes a serem levados em consideração. (Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017)

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>

Considerando essas respostas, pode-se observar o quão importante é o desenvolvimento didático-pedagógico voltado para as relações étnico-raciais, pois permite uma ampliação da consciência dos alunos ao reconhecerem a multiplicidade de fatores que possibilitam a formação identitária étnico-racial.

Nesse sentido, a pergunta “Qual a sua opinião a respeito das cotas étnico-raciais?”, procurou, sem a necessidade inicial de solicitar o posicionamento dos respondentes, ter a percepção de como estes se colocavam perante essa questão. Vale lembrar que inúmeras universidades públicas já haviam adotado esse sistema antes da Lei 12.711/2012<sup>16</sup>, a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, conhecida como Lei de Cotas, porque na prática estabeleceu as cotas para negros e indígenas nos processos seletivos de universidades e institutos federais.

De acordo com os respondentes, dos quais apenas 11,2% (12 respondentes) são cotistas na modalidade étnico-racial, enquanto 60,7% (65 respondentes) não ingressaram por meio de políticas de cotas, a opinião acerca dessas políticas demonstrou que 35,5% (38 respondentes) são favoráveis às cotas enquanto que 27,1% (29 respondentes) são contrários. No entanto, 17,5% (19 respondentes) não se posicionaram, respondendo as questões de maneira imprecisa, reconhecendo apenas que o sistema educacional deveria ser melhor, sendo esse o motivo da necessidade e existência desse tipo de política.

Contudo, a intenção que permeou essa questão, premissa desta pesquisa, foi perceber, nesses recém-egressos da Educação Básica, que teoricamente, durante toda a sua escolarização, estiveram em contato com a Lei 10.639/2003, por meio do desenvolvimento didático-pedagógico dos conteúdos relacionados à educação para as relações étnico-raciais na sua formação.

Assim, nas respostas da questão acima referida, pudemos notar poucos respondentes que usaram com proficiência argumentos para explicitar a importância das cotas étnico-raciais como um recurso que reflete o reconhecimento histórico das perdas sociais, materiais e simbólicas vivenciadas pela população negra, ao longo da história, devido ao escravismo e, posteriormente, às práticas racistas presentes na sociedade brasileira. Isso sem contar o equívoco em termos de conhecimentos sobre

---

<sup>16</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em 02 ago 2018.

o tema e comportamentos frente à temática, presentes em muitas das respostas daqueles que se posicionaram contrariamente às cotas étnico-raciais. Como, por exemplo:

Em minha opinião, somos todos iguais e se tem cotas para negros teria que ter cotas para brancos. Acredito que só aumentem o preconceito contra eles. (Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017)

São injustas e extremamente racistas, em minha opinião, pois um indivíduo negro tem a mesma capacidade de entrar em uma instituição de ensino superior do que um indivíduo branco. Quando se diminui a nota necessária para essa parcela da população entrar no ensino superior, o Governo declara que eles não têm a mesma capacidade que indivíduos de outras etnias de entrar em uma instituição de ensino superior, o que é o cúmulo do racismo. Todos os indivíduos são iguais perante a lei, independentemente de raça, etnia, religião, etc. e devem ser tratados como tal. Portanto, a concorrência deve ser de igual para igual. (Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017)

No caso do comentário deste último respondente, que é branco, oriundo de uma escola particular e tem uma renda familiar informada entre três a cinco salários mínimos, fica demonstrada não apenas a falta de compreensão em relação à importância das cotas étnico-raciais, mas, também, de que um país verdadeiramente democrático somente poderá ser estabelecido quando todos entenderem que o problema do racismo não é somente um problema do negro ou do indígena, conforme asseveram as DCN EREER EHCABA (BRASIL, 2004).

Além disso, ficou caracterizado um lugar por meio do qual, no contexto das relações étnico-raciais, o respondente, ao não questionar os seus privilégios (simbólicos e materiais), acaba por naturalizar a diferença entre brancos e negros, o que autores como Bento (2002), Laborne (2014) e Schucman (2014), baseadas nos estudos colonialistas chamam de branquitude.

Schucman (2014) afirma que a branquitude pode ser entendida como o lugar de privilégios, ocupado pelo branco em uma estrutura econômica, cultural, estética e de valores morais da sociedade, estrutura esta em que o branco, normalmente, não se enxerga como um “ser” racializado, já que é difícil, desconstruir, por si só, um “modelo paradigmático de aparência e de condição humana” (PIZA, 2002, p. 72). Essa situação fica explicitada na fala deste respondente quando afirma que “um negro tem a mesma capacidade do branco de entrar em uma instituição de ensino superior”, desconsiderando todo o produto do colonialismo e do racismo no país (falta de

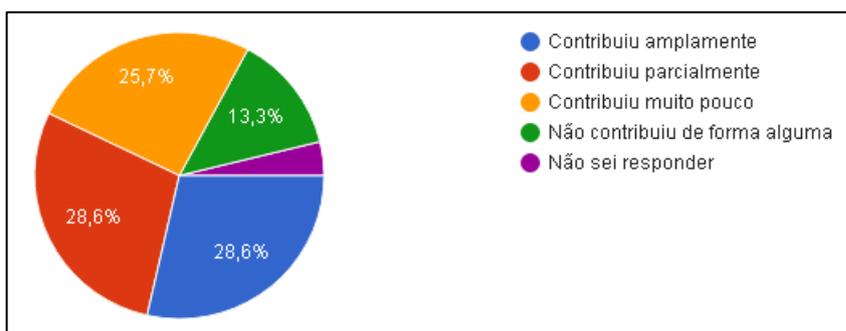
consciência histórica e social), ou quando não aponta a falta de oportunidade enfrentada pela população negra, dentro da estrutura da sociedade brasileira.

No tocante ao conjunto de questões relacionadas à percepção dos alunos, tanto referentes às instituições educacionais quanto às suas percepções no âmbito do trabalho pedagógico desenvolvido acerca da temática étnico-racial, passa-se, então, a essa análise na sequência.

Analisar o desenvolvimento da Lei 10.639/2003 no contexto didático-pedagógico compreendeu visualizar esta problemática na dimensão e perspectiva dos conteúdos escolares, que são extremamente relevantes, no processo pedagógico e por meio do qual se espera que os educandos no decorrer do ensino-aprendizagem adquiram conhecimentos, competências e comportamentos.

Assim, na questão “Em sua opinião, em que medida a(as) escola(as) em que você estudou contribuiu(iram) para que você pudesse pensar e refletir sobre a realidade social brasileira no aspecto tocante ao preconceito e à discriminação relacionados a cor/raça (étnico-racial)?”, 28,6% (30 respondentes) afirmaram ter contribuído amplamente e o mesmo número de respondentes afirmaram que contribuiu parcialmente, enquanto que 25,7% (27 respondentes) afirmaram ter colaborado muito pouco, 13,3% (14 respondentes) afirmaram que não contribuiu de forma alguma e 3,8% (04 respondentes) não souberam responder. Este panorama pode ser observado no Gráfico 4.

**Gráfico 4: Contribuição da temática étnico-racial para a reflexão acerca da realidade do preconceito/discriminação relacionados à cor/raça**



Fonte: Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017.

Levando em consideração as respostas apresentadas na questão acima e como forma de compreender melhor o que os respondentes informaram em termos das possibilidades de contribuição que a instituição escolar ofereceu para que

refletissem a respeito das questões étnico-raciais, as questões seguintes permitiram visualizar melhor a percepção desses alunos em relação ao desenvolvimento didático-pedagógico diante da Lei 10.639/2003.

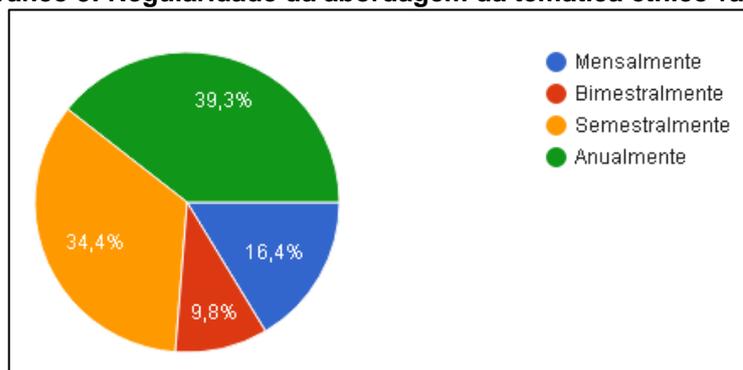
Desta forma, referente à questão “Ao longo da sua trajetória escolar, você teve aulas e/ou participou de projetos que tinham como foco história e cultura africana e afro-brasileira?”, 62,6% (57 respondentes) responderam “sim”, 37,4% (40 respondentes) responderam “não” e 4,7% (05 respondentes) não souberam responder.

As DCN ERER EHCABA, ao regulamentarem as alterações curriculares estabelecidas pela Lei 10.639/2003 à LDBEN, não apenas apontaram para a necessidade de estabelecer conteúdos escolares para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira na prática educativa, como também buscaram garantir o cumprimento da mesma no universo do sistema de ensino do país.

Portanto, na sequência, ao inquirir acerca de outros aspectos, como periodicidade do desenvolvimento em relação a essa temática, as disciplinas que mais abordaram a temática e as percepções referentes aos conteúdos escolares relacionados à temática étnico-racial, o instrumental visou levantar maiores informações que permitissem à pesquisa avaliar melhor essa política pública.

Assim, partindo dos alunos que responderam “sim” (65 respondentes) na questão anterior, considerando o aspecto periodicidade do desenvolvimento pedagógico quanto à temática étnico-racial, 39,3% (24 respondentes) afirmaram anualmente, 34,4% (21 respondentes) afirmaram semestralmente, 9,8% (06 respondentes) afirmaram bimestralmente e 14,6% (10 respondentes) afirmaram mensalmente, conforme pode ser verificado no Gráfico 5.

Pode-se inferir a partir dessas respostas que há a expressa necessidade de sistematização das ações didático-pedagógicas por parte dos estabelecimentos educacionais em relação à temática étnico-racial, conforme orienta as DCN ERER EHCABA, no que tange às aprendizagens relacionadas a essa temática, para poder efetivamente, se garantir “[...], trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças” (BRASIL, 2004, p.14). Porque é importante que o branco também se sinta responsável pela superação do racismo, ajudando a “construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos” (BRASIL, 2004, p.14).

**Gráfico 5: Regularidade da abordagem da temática étnico-racial**

Fonte: Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017

No tocante à percepção das disciplinas escolares que mais contribuíram para o desenvolvimento pedagógico com atividades e/ou projetos referentes à diversidade étnico-racial, considerando que, nesta questão, os alunos poderiam assinalar mais de uma resposta, do total de 63 respondentes, conforme o Gráfico 6, 77,8% (49 respondentes) disseram História, 69,8% (44 respondentes) apontaram Sociologia, 54% (34 respondentes) responderam Arte, 46% (29 respondentes) disseram Língua Portuguesa, mesmo índice em relação à Geografia, 33,3% (21 respondentes) indicaram Filosofia, 9,5% (6 respondentes) disseram Biologia, 6,3% (4 respondentes) destacaram Língua Estrangeira, que obrigatoriamente se considera a Língua Inglesa (conforme zela a LDBEN), 1,6% (1 respondente) respondeu Química. Levando em conta que foi apresentada uma lista fechada com as principais disciplinas (Base Comum e Diversificada), conforme a LDBEN, 9,5% (6 respondentes) responderam outras (disciplinas), enquanto que as disciplinas de Matemática e Física não foram citadas por aluno algum.

Prospectar as disciplinas do currículo escolar nesta questão teve como intenção verificar, na percepção dos respondentes, quais as disciplinas que mais desenvolveram os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira, observando que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2008). Segundo o texto da lei, esses conteúdos deveriam ser desenvolvidos “em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira” (BRASIL, 2003).

Essa proposta, no entanto, sem uma leitura mais atenta da própria Lei, além de desacompanhada das considerações expressas nas DCN ERER EHCABA, pode

passar a falsa impressão de que essa é uma temática estabelecida para subsidiar transversalmente o currículo, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) estabeleciam. Contudo, é precisamente à Lei que alterou a LDBEN que se deve remeter a ótica e o entendimento ao desenvolver a temática de história e cultura africana e afro-brasileira, pois, diferente de como essa lei é interpretada comumente, não se trata de transversalidade, mas, sim, de uma temática obrigatória. Sobre o assunto a LDBEN estabelece o seguinte:

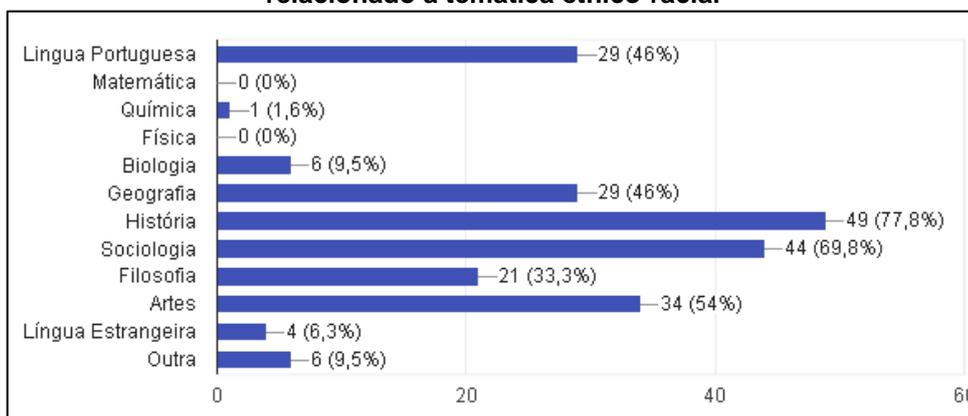
Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

E a Lei 10.639/2003, ao alterar a LDBEN assevera:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2003)

Assim, esse texto legal não deixa espaço para que essa temática seja entendida como opcional ou transversal. E, considerando o mesmo texto legal, em seu Art., 3º, que definiu princípios curriculares gerais para o ensino, a escola tem que prezar, entre outros aspectos, pela igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, pelo pluralismo de ideias, respeito à liberdade e apreço à tolerância, além de consideração com a diversidade étnico-racial.

**Gráfico 6: Disciplinas Escolares que mais contribuíram para o aprendizado pedagógico relacionado à temática étnico-racial**

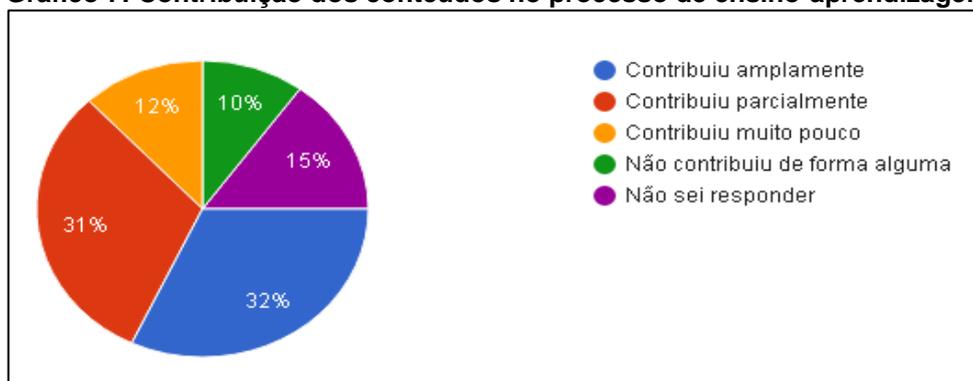


Fonte: Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017

Em relação aos conteúdos, a questão “Em que medida os conteúdos aprendidos (nas aulas e/ou projetos) contribuíram para que você valorizasse a diversidade cultural em nossa sociedade?” apontou para as seguintes respostas: a maioria dos 100 respondentes, cerca de 63% (63 respondentes), afirmou que os conteúdos aprendidos contribuiu ampla ou parcialmente, enquanto que 22% (22 respondentes) afirmaram que esses conteúdos contribuíram muito pouco ou não contribuíram de forma alguma, e outros 15% (15 respondentes) não souberam responder.

Essa questão, apesar de ser importante para visualizar o aumento das contribuições desses conteúdos para uma maior valorização da diversidade étnico racial em nossa sociedade, ao mesmo passo, ela não permite uma verificação qualitativa quanto a mesma, ou seja, os conteúdos podem até ter contribuído para uma valorização e conhecimento em relação à temática étnico racial, mas não apontam para uma constatação em relação às mudanças de comportamento e atitudes imbricadas a essa valorização, por exemplo.

**Gráfico 7: Contribuição dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem**



Fonte: Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 201

Na sequência, os alunos foram inquiridos a citar quais conteúdos escolares se recordavam como os mais e os menos significativos, ao longo do seu percurso educativo na Educação Básica. A compilação das respostas de 33 respondentes (considerando apenas os estudantes que responderam a essa questão) em relação aos conteúdos mais significativos apontou não apenas para os conteúdos escolares, em si, mas também para práticas educativas e metodologias utilizadas para o desenvolvimento da temática, as quais vale a pena serem consideradas. Nesse sentido, o Quadro 1 traz de forma organizada uma síntese das respostas, levando em consideração o agrupamento dessas respostas por conjunto segmentado de

disciplinas afins e uma parte em que se relevou os trabalhos interdisciplinares listados, como segue:

**Quadro 1: Síntese dos conteúdos escolares e práticas educativas mais significativos constante à temática étnico-racial**

	Conteúdos Escolares	Práticas Educativas	Metodologia/Projetos
Disciplina			
Interdisciplinar		<p>“Exemplos de vida, livros baseados em histórias reais”;</p>	<p>“Semana da consciência negra”;</p> <p>“Fizemos um projeto com todas as salas em que estudávamos de forma profunda e defendíamos em debates as ações afirmativas e com isso levávamos pessoas que sofriam preconceito, desvalorização, etc.”;</p> <p>“Existiam eventos que mostravam a diversidade e faziam com que você se colocasse no lugar do outro, assim buscava entender e respeitar a diversidade de uma forma mais ampla”</p>
Língua Portuguesa, Arte	<p>“Mitos e lendas africanas”;</p> <p>“Obras literárias”;</p> <p>“Teatro”;</p> <p>“Música”;</p>	<p>“Leituras realizadas para aulas de Redação”</p> <p>“Criamos poemas em parceria com a disciplina de Artes na qual fizemos uma máscara representando o povo da origem do poema”;</p> <p>“Discussões de redação com tema racial e</p>	<p>“Um teatro da história de Chica da Silva”</p> <p>“Teatro”;</p> <p>“Música”;</p>

		abordagem sociológica.	
<b>História, Geografia, Sociologia, Filosofia</b>	<p>“Formação da cultura brasileira”;</p> <p>“Religiões e sincretismo religioso”</p> <p>“História da colonização da América, com todo o histórico de escravidão dos negros africanos e índios. Penso que ao longo destas aulas foi-se despertando um sentido de valorização da diversidade (...) por conta de todas as histórias de abuso de poder e soberania branca”;</p> <p>História do Apartheid na África do Sul;</p> <p>História dos Estados Unidos, História da escravidão no Brasil e na África;</p> <p>Capoeira;</p>	<p>“Em história da arte, algumas obras de diferentes artistas brasileiros”;</p>	
<b>Ciências (Ensino Fundamental II), Biologia, Química e Física (Ensino Médio)</b>	<p>“Educação para as relações étnico-raciais no ensino de Ciências”</p> <p>Genética, (...) abordam-se os diferentes fenótipos (no caso, cor da pele) e os genótipos associados a eles (no caso, nível de melanina no organismo);</p>		
<b>Matemática</b>			

Fonte: Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017.

Percebe-se no quadro anterior que no tocante às disciplinas escolares há a presença de um desenvolvimento mais constante das disciplinas de História,

Geografia, Sociologia e Filosofia, seguidas por Ciências (que no Ensino Médio é desmembrada pelas disciplinas de Química, Biologia e Física), Língua Portuguesa e Artes. No entanto, quando sintetizado, constatou-se que a temática é mais desenvolvida mediante práticas educativas, metodologia/projetos interdisciplinares, do que disciplinarmente, apenas.

A posição expressa na percepção de dois respondentes, quanto à forma como a educação para as relações étnico-raciais perpassa o ambiente escolar, também é apropriada para ser considerada e analisada:

Grande parte do aprendizado sobre as questões étnicas (...) advinha das opiniões críticas dos professores. Pouco tinha a ver com o conteúdo das aulas, pelo que eu me lembro. (Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017)

[...] grande parte do meu consenso sobre diversidade veio do convívio com pessoas de diferentes raças e classes sociais. (Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017)

Essas respostas indicam a importância de um desenvolvimento pedagógico que privilegie a contemplação das diferenças e dos diferentes como algo inerente à vida das pessoas, porque o conhecimento, ainda que sistematizado pela escola, permeia a vida de cada pessoa. Portanto, a posição e a opinião dos professores, assim como o convívio, positivam também, junto com o desenvolvimento dos aspectos conceitual e procedimental do conteúdo, a educação para as relações étnico-raciais.

Em relação aos conteúdos escolares menos significativos, a síntese das respostas dos 24 alunos apontou para os conteúdos: arte, religiosidade, cotas raciais, culinária e comidas típicas, genética, além de uma fala que considerou como pouco impactante a semana da consciência negra.

Essa fala, quando considera a semana da consciência negra como pouco impactante, pode estar indicando ser esta uma fórmula repetitiva, banalizada, frágil e pouco potente, em sua percepção, de abordagem da temática étnico-racial no ambiente escolar.

Uma escuta atenta à informação trazida por este aluno pode ser significativa, levando em consideração que esta é acompanhada por 39,3% dos respondentes os quais afirmaram que essa temática só é abordada anualmente, conforme indicação do Gráfico 4. Segundo eles, a metodologia para a construção desses eventos e/ou projetos tende sempre a veicular as mesmas ideias e, na maioria dos

estabelecimentos, são sempre propostas as mesmas atividades, sem considerar a criatividade de se introduzir e desenvolver o assunto, conforme assevera as DCN EREER EHCABA.

Nessa perspectiva, uma pergunta poderia ser feita: como os estabelecimentos educacionais percebem essas dificuldades em desenvolver a temática no ambiente escolar, se é que significa mesmo dificuldade e não uma ausência de atribuição de importância em relação ao trabalho com a mesma? Tássia Fernanda de Oliveira (2012), no artigo *Lei 10.639/2003: por uma educação antirracismo no Brasil*, inclusive afirma que “o apagamento da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos (explícitos, implícitos, ocultos)” só podem ser superados através da observação das DCN EREER EHCABA para uma trajetória precisa de reparação, pela via escolar, dessas dificuldades históricas. Neste caso, poderia ser complementado, também: “dificuldades pedagógicas”.

Os 13,3% (14 respondentes) que responderam “Não contribuiu de forma alguma” à questão “Em sua opinião, em que medida a(as) escola(as) em que você estudou contribuiu(iram) para que você pudesse pensar e refletir sobre a realidade social brasileira no aspecto tocante ao preconceito e à discriminação relacionados a cor/raça (étnico-racial)?”, (GRÁFICO 4) indicam, claramente, as impressões dos alunos em relação ao que pode ser caracterizado como equívocos, deficiências e falta de interesse dos estabelecimentos educacionais em desenvolver didático-pedagogicamente a educação para as relações étnico-raciais e a história e cultura africana e afro-brasileira, conforme apontam algumas respostas elencadas a seguir:

[Os conteúdos] não contribuíram de forma a valorizar a cultura africana. A história ensina apenas o que foi a escravidão e como sendo algo passageiro, sem mostrar as consequências que ainda existem e o quão absurdo foi esse acontecimento. (Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017)

[Os] conteúdos eram embasados apenas nos negros que fazem sucesso como atores, cantores, etc. O grande problema é que a sociedade não é feita somente destes, mas, sim, de muitos que trabalham duro para se estabelecerem como cidadãos e conseguirem seu lugar no mundo. (Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017)

Eu aprendi só o básico; as religiões foram citadas, mas não sei as diferenças entre elas. Sobre os costumes, aprendi apenas sobre alimentação no período colonial. (Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017)

Na realidade, durante toda minha educação básica, tive apenas um único momento [em] que foram relatadas a cultura afro-brasileira e africana. Apenas uma única aula de história, no último ano do ensino fundamental. Apenas UMA AULA durante toda a educação básica!!! (Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017)

A escola não tinha interesse, e o número de alunos negros era bem pequeno. (Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017)

Os conteúdos foram abordados de forma superficial, apenas para 'cumprir tabela'. (Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017)

Apesar de poderem ser considerados relevantes todos os conteúdos escolares que ensejam o desenvolvimento didático-pedagógico proposto pelas DCN EREER EHCABA, a proposição dessa questão tinha como foco verificar a percepção dos alunos em relação a esse desenvolvimento, observando os aspectos conceituais e procedimentais, e como, no processo didático, essas ausências representaram deficiências no alcance dos objetivos buscados para contemplar o aspecto atitudinal, responsável pela adoção de novas posturas diante da temática étnico-racial e perante o preconceito e discriminação racial.

Dentre todas as questões apresentadas aos alunos referentes aos conteúdos que estes desejariam conhecer mais e melhor, a pergunta “Quais conteúdos relacionados à temática africana e afro-brasileira você gostaria de ter estudado ao longo da sua trajetória na Educação Básica?” permitiu uma possibilidade de expressão mais completa quanto as dificuldades em relação ao conhecimento do conteúdo, devido à questão não ser obrigatória. Apenas 43,9% (47 respondentes) dos alunos responderam, assim, nessa perspectiva, a não resposta abre uma série de possibilidades, que podem ser consideradas de diferentes formas. Independentemente disso, os respondentes dessa questão dissertaram que gostariam de conhecer mais a respeito dos conteúdos ligados à história e cultura africana e afro-brasileira do que das dimensões que permeiam as relações étnico-raciais em si.

O levantamento das respostas a essa pergunta indica que, dos 47 que responderam a essa questão, 40% (19 respondentes) fizeram referência à necessidade de conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira, tais como religião, costumes, tradições, culinária, arte e literatura africana e seus vultos, entre outros.

A resposta de um dos respondentes se inflexiona à constatação acima exposta, quando afirma que no tocante aos conteúdos escolares há a necessidade do desenvolvimento de “Cultura local dos povos, [pois, as aulas] focam muito na história dos fatos ocorridos, e menos na própria cultura em si”. Nessa manifestação, a crítica se pauta na mínima exposição que o aluno demonstra ter tido em relação aos conteúdos conceituais mais específicos da cultura africana.

Na continuidade da constatação relacionada aos conteúdos mais específicos da temática em questão, 34% (16 respondentes) dos alunos respondentes apontaram a necessidade de mais conteúdos referentes à história dos povos africanos, como, por exemplo, “na perspectiva em que eles se enxergam”, ou a “história dos países, de forma que fosse mais fácil entender os costumes e tradições das diferentes tribos/etnias que os originaram”, de acordo com as respostas.

Por fim, as demais respostas constantes a essa questão fizeram referência a outras questões do conteúdo, voltadas para o aspecto mais econômico, político e social do conteúdo concernente à temática africana e afro-brasileira, que demonstrasse mais a representatividade do negro em aspectos ligados a outros contextos que não apenas à música, ao esporte ou à ciência, por exemplo. Nesse sentido, duas manifestações são importantes para compreender essas necessidades apresentadas pelos alunos e que representam o anseio de visualizar conteúdos os quais apresentem a participação do negro de forma mais positiva, mais afirmativa:

Em suma [...], poderíamos ter estudado muito mais o que aconteceu pós-libertação dos escravos, a trajetória da construção social dos afro-brasileiros, na medida em que participaram da construção da sociedade atual. (Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017)

Ou também,

A cultura desses povos sem que fossem tratados de forma diferente. Por exemplo, quando estudamos os Estados Unidos ou países europeus, analisamos as histórias dos povos como vitoriosas, diferente da forma como se aborda as histórias africanas ou afro-brasileiras. Isso já torna uma visão diferente na mente de algumas pessoas menos atentas. (Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR - Londrina, 2017)

Neste contexto, essa síntese demonstra uma fragilidade menos relacionada aos aspectos atitudinais dos conteúdos, pois esses respondentes demonstram uma significativa aprendizagem das atitudes ao reconhecer a importância da temática discutida até aqui. Porém, em relação aos aspectos conceituais, as falas dos alunos

expressam carências constantes aos conteúdos, o que, de acordo com a bibliografia desenvolvida na presente pesquisa, enseja a necessidade de uma observação mais atenta pelos Sistemas de Ensino para otimizar as formas de avaliação dessa política pública no contexto didático-pedagógico, de forma que as propostas pensadas no macro sejam de fato sistematizadas no micro, ou seja, no contexto de ensino-aprendizagem, a ponta de toda a política educacional.

Apesar de não se poder fazer inferência mais precisa quanto a quantidade, a sistematização das respostas acima apontam, sim, que a alteração da LDBEN pela Lei 10.639/2003, contribuiu para uma melhor orientação das carências (RÜSEN, 2001) quanto a questão da diversidade étnico-racial no contexto escolar, o que num primeiro momento, gerou a necessidade de se produzir materiais e fomentar a formação de professores para atender à determinação da própria lei.

Contudo, percebe-se após 15 anos da existência dessa legislação, que passou por um adendo, e alterada para a Lei 11.645/2008, para contemplar a necessidade de favorecer as discussões em relação à história e cultura dos povos indígenas, que há a necessidade de uma constante avaliação desta política pública educacional para que as orientações estejam sempre condizentes com o tempo e com os espaços imputados à ela.

E na perspectiva da presente pesquisa, pôde-se perceber, também, a necessidade de orientação constante à mensagem, ou seja, aos conteúdos escolares, a fim de que todas as disciplinas possam contribuir com a educação das relações étnico-raciais. Este esforço visa que nestas disciplinas a temática étnico racial seja ensinada, a partir de um currículo descolonizado, com aspectos mais prementes do mundo, transformados em conhecimento, desenvolvidos didaticamente na escola e devolvidos, posteriormente, novamente para o mundo.

Neste contexto, e como resultado da pesquisa, pensamos em escrever um livro de literatura, gênero textual romance, para contribuir com o desenvolvimento de conteúdos possíveis nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica, tanto na possibilidade de um trabalho multidisciplinar quanto interdisciplinar, através de diferentes metodologias e procedimentos didático-pedagógicos relacionados à educação para as relações étnico-raciais. Esta proposta atende ao estabelecido na Lei, nas DCN ERER EHCABA e no Estatuto da Igualdade Racial, no item relacionado à educação, considerando o preâmbulo que considera a necessidade de formar espíritos que se interponham favoravelmente às práticas antirracistas.

## 6 AVALIAR É PRECISO II: ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL JUNTO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

[...] é bem interessante pelo fato de que as gírias contidas no texto, entre outras linguagens, são bem utilizadas no nosso dia a dia, então o leitor se identifica com mais facilidade. (Instrumental de Aplicação do Produto Educacional - Atividade Final - Educandos)

A escrita de uma obra literária ficcional como Produto Educacional (PE) acabou revelando-se uma alternativa às preocupações presentes na teorização constante desta dissertação. A preocupação em relação aos conteúdos escolares, um dos diversos aspectos passíveis de serem avaliados na política pública educacional que objetivou o reconhecimento, a valorização e a promoção da diversidade étnico-racial, - ao incluir de forma mais assertiva no currículo dos estabelecimentos educacionais estatais e particulares de Educação Básica do país, a História e Cultura Afro-brasileira e Africana -, que pautou o percurso desta pesquisa, ocorreu por considerá-los essenciais como forma de apreensão e apropriação dos conhecimentos científicos e culturais que a humanidade produziu ao longo de sua experiência histórica.

O PE, ora referido, é um livro de literatura, classificado dentro do gênero literário romance, intitulado *Lis e Lord: uma jornada em busca da reconstrução da identidade*, escrito de forma intervalada ao longo do período de 14 de maio de 2017 a 23 de fevereiro de 2018. Nesse período, houve a necessidade de estudar e realizar os devidos aprofundamentos em relação aos conteúdos inseridos na narrativa ficcional.

A alternativa pela escrita do livro é condizente com uma proposta transdisciplinar em que a temática pode ser desenvolvida, contendo a inserção de diferentes conteúdos escolares de caráter multidisciplinar. Estes conteúdos podem fazer parte de ações didático-pedagógicas interdisciplinares, na consecução de um Projeto Político Pedagógico efetivo, eficaz e eficiente em diferentes instituições educacionais, motivando mudanças de conduta da comunidade escolar diante da diversidade étnico-racial.

Dessa forma, esse capítulo promoverá a narratividade das ações desenvolvidas para a obtenção dos resultados do Produto Educacional.

O pronunciamento em relação aos termos transdisciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, respectivamente nesta ordem no parágrafo anterior, assume uma preocupação em afirmar que o desenvolvimento didático-pedagógico referente à temática, ora focalizada neste trabalho, assim como a atual estrutura educacional, precisa ser pensada de modo diferente do paradigma cartesiano, que propunha para a resolução de um dado problema, a divisão “de cada uma das dificuldades [...] em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-la” (DESCARTES, 1973, p. 46).

Assim, a defesa de princípios que promovam a inversão dessa lógica da fragmentação do conhecimento no contexto educacional, conforme defende Morin (2000), Libâneo (2005) e Santos (2008), sinalizam na prática a necessidade de uma transmutação da escola, em que não se considere apenas os fluxos relacionados às disciplinas e às áreas do conhecimento, por vezes insuficientes no atendimento ao aluno (SANTOS, 2008), mas também as necessidades de seus saberes e vivências escolares.

Diante disso, a transdisciplinaridade, a qual, segundo Santos (2008), foi sistematizada por Basarab Nicolescu, é um dos princípios de uma educação que tem como proposição o TODO. Fazem parte dessa forma de pensar a educação, também os princípios holográfico, da complementaridade, incerteza e *autopoiese* (auto fazer-se), que promovem uma reflexão quanto à metodologia, práticas de ensino e relação com o conhecimento. A transdisciplinaridade propõe “transcender a ordem clássica” sem contradizer essa ordem, ou seja, considerar ao mesmo tempo o todo e as partes, ou seja, tanto o Absoluto quanto o que é relativo (CHARURI, 2008).

O princípio da transdisciplinaridade, na perspectiva da escrita do livro, procura respeitar tanto a multidisciplinaridade e a importância do conhecimento presente nos conteúdos escolares de cada disciplina. Além disso, permite, na proposição de ações, por meio da interdisciplinaridade a abertura de consciências para o desenvolvimento didático em relação à temática étnico-racial como ela deve ser ensinada e principalmente aprendida, pois, parafraseando Paulo Freire, não há “ensinagem” sem aprendizagem.

Entretanto, antes da descrição da trajetória de aplicação do Produto Educacional que compõe a presente dissertação, cabe a reflexão acerca do Produto Educacional, a partir da caracterização quanto a sua definição, seus objetivos e os

princípios aos quais se destina, de modo que seja focalizada a sua relevância no processo pedagógico.

O Produto Educacional (PE) é o componente final de pesquisa profissional, aplicado, que se configura como resultado prático enquanto meio e também como processo viabilizador e garantidor de possibilidades para a intervenção no processo de Ensino (MOREIRA, 2004). O PE atende à finalidade da formação de profissionais “aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado” acadêmico (BRASIL, 1998), de acordo com a Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), que dispôs sobre o reconhecimento dos Mestrados Profissionais.

Nesse sentido, pensa-se que é através da apresentação do PE, em que é vislumbrada a necessidade de se realizar a aplicação do mesmo, que se concretiza a sua viabilidade no processo de aprendizagem, pois acredita-se que pesquisa, ensino e aprendizagem devem percorrer conjuntamente a simbiose educacional.

Contanto, na sequência desse Capítulo 6, será narrada a trajetória de aplicação do Produto Educacional direcionado a um grupo composto pelos principais protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Dito de outro modo, os alunos, conforme exposto na 3ª fase, constante na Seção 4.2, para a obtenção dos resultados que serão analisados oportunamente. Neste caso, um grupo distinto ao primeiro, analisado no Capítulo 5.

É preciso ressaltar, no tocante à aplicação do PE, que o livro foi concebido após as primeiras investigações referentes à temática da educação para as relações étnico-raciais, foco da presente pesquisa, que mais especificamente se debruçou na análise e avaliação da alteração da LDBEN pela Lei 10.639/2003, incluindo, de modo mais específico, essa temática no currículo da Educação Básica, conforme referido anteriormente.

No caso dos alunos, a aplicação e a coleta dos dados foram obtidos partindo de uma ação de extensão universitária, como será exposto na sequência.

Com efeito, a partir desse momento inicia-se a descrição das ações que envolveram a aplicação do Produto Educacional, parte constante desta dissertação, que objetivou avaliar o desenvolvimento da política pública educacional, tendo como foco a predisposição da Lei 10.639/2003, a partir da percepção dos grupos pesquisados, quanto aos aspectos dos conteúdos escolares desenvolvidos no

horizonte da educação para as relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Na primeira seção deste capítulo, será apresentada a obra literária escrita, fruto dos problemas devotados à dissertação e propositiva como Produto Educacional a contribuir para o encaminhamento didático-pedagógico da temática étnico-racial no ambiente escolar.

Em seguida, na segunda seção, serão descritas as ações empreendidas na ação de extensão universitária desenvolvida, baseada na proposta de João Luiz Gasparin (2012), no livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, e a análise dos questionários (APÊNDICES C e D), constantes à ação de extensão, de modo que seja observada a viabilidade e a potência do Produto Educacional produzido para o desenvolvimento didático-pedagógico no tocante à temática ora focalizada nesta dissertação.

## 6.1 A OBRA E OS PERSONAGENS

O livro, cujo título é *Lord e Lis: uma jornada em busca da reconstrução da identidade* (APÊNDICE A), é fruto das pesquisas relativas ao presente trabalho dissertativo e se apresenta como Produto Educacional. Trata-se de uma narrativa ficcional, gênero romance. A temática principal deste livro é a construção da autoestima e valorização da etnia negra, além da reflexão acerca do produto chamado racismo, gerado e reproduzido na sociedade de forma mais direta ou mais dissimulada.

A temática étnico-racial é enredada com a busca e afirmação pela identidade dos personagens, que, ao longo do ano letivo de 2017 e início de 2018, vivenciam, em suas respectivas escolas, histórias de superação e consciência política, tendo como pano de fundo as diferentes facetas das discriminações às quais os negros estão expostos na nossa sociedade. Uma sociedade que comumente dissimula o racismo, ideia ligada ao mito da democracia racial, que preconiza a inexistência do preconceito, discriminação racial e racismo no Brasil, defendendo, ao mesmo tempo, que as oportunidades e as chances da vida são ofertadas de forma igualitária a todas as pessoas, independentemente do pertencimento étnico-racial das pessoas.

A personagem Lis é uma menina órfã de 14 anos, nascida no dia 09 de janeiro de 2003 (dia, mês e ano da sanção da lei 10.639 portanto), que mora num

abrigo com o seu irmão desde a morte de sua mãe. Lis estuda num colégio particular que demonstra muita dificuldade em desenvolver ações ligadas às questões étnico-raciais, tendo como resultado disso casos de *bullying* e discriminação, que inclusive ela própria vivencia no ambiente escolar.

Lord é irmão de Lis (portanto, igualmente órfão), nascido em 20 de novembro de 1999 (dia de reflexão, que marca a morte de Zumbi dos Palmares, o dia da Consciência Negra), tendo na história 17 anos. Ele estuda numa escola pública que tem se preocupado em ser mais democrática e aberta para a tolerância e o convívio escolar inclusivo. Como está prestes a se formar no Ensino Médio, a sua participação na vida da escola, inclusive sendo protagonista de ações pedagógicas, divide-se com o estudo para a realização do ENEM. Sonha em cursar Filosofia, em homenagem à mãe, que sempre foi muito atuante politicamente em relação às causas sociais, inclusive mantendo uma posição crítica referente ao preconceito, discriminação e racismo. A mãe morreu por complicações de uma doença, a anemia falciforme, situação essa que está enredada na obra.

As ações dos demais personagens em meio à narrativa estão ligadas aos personagens principais e à temática étnico-racial, em consonância com conteúdos multidisciplinares, orientadores de um possível caminho para o planejamento didático-pedagógico das diferentes disciplinas escolares. Ao mesmo tempo, o livro incentiva as pesquisas para o planejamento e organização de conteúdos para estas disciplinas, tendo como horizonte a educação para as relações étnico-raciais, conforme já estabelece as DCN EREER EHCABA (BRASIL, 2004), de forma que não haja a necessidade de alterar o foco de um currículo eurocêntrico pelo afrocêntrico, ou por qualquer outro, pois o foco curricular deve estar permeado pelas mensagens (JUSTINO, 2013) dos diferentes grupos culturais na consecução da prática pedagógica.

## 6.2 A APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL JUNTO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Após o término da escrita da obra *Lord e Lis, uma jornada em busca da identidade perdida*, se fez presente pensar sobre a forma que seria utilizada para a obtenção de entendimento e apreensão por parte do grupo envolvido nesta fase. A única certeza era de que a maneira mais adequada para tal seria através de uma ação

educativa relacionada à temática étnico-racial que, ao mesmo tempo, permitisse analisar o entendimento em relação ao livro e medir a sua importância e impacto no incentivo à leitura, diálogo com o produto, compreensão de seu significado e reflexão quanto aos conteúdos relacionados à temática étnico-raciais, apresentados e desenvolvidos ao longo da narrativa.

A escolha do agrupamento “estudantes de Educação Básica” ocorreu em decorrência da análise da pesquisa realizada com o agrupamento “estudantes ingressantes da UTFPR/LD”, recém-egressos da Educação Básica. Neste ponto, ponderou-se a relevância de analisar o desenvolvimento de uma ação didático-pedagógica, que contemplaria também a leitura do PE, junto ao público-alvo do livro produzido, agrupamento este inserido no contexto de ensino-aprendizagem da Educação Básica. Além disso, o livro foi escrito pensando nessa faixa etária, compreendida pelas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste sentido, a pesquisa de campo poderia revelar mais elementos para, em uma análise posterior, verificar se os objetivos da pesquisa foram alcançados.

Os estudantes participaram de uma ação de extensão universitária, na prática uma atividade didático-pedagógica (minicurso) de quatro dias, que totalizou 12 horas, realizada entre os dias 26 e 29 de março de 2018 com alunos matriculados no 1º Ano do Ensino Médio, do período matutino, de um estabelecimento de Ensino da Rede Oficial do Estado do Paraná.

A escola está localizada na zona leste da cidade de Londrina e os alunos participantes da ação aceitaram o convite para participar dessa atividade desenvolvida no contraturno escolar no qual são atendidos. A ação procurou contemplar a temática étnico-racial, com foco nos conceitos: preconceito, discriminação e racismo.

Esta ação foi oficialmente cadastrada pela Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias (DIREC) da UTFPR – Campus de Londrina como Projeto nº 13/2018, intitulado *Uma proposta didática para a aprendizagem dos princípios da lei 10.639/2003 e seus conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) por meio do recurso didático - livro de literatura*, e aprovado, retroativamente, pelo referido órgão em 3 de abril de 2018.

Os objetivos presentes na proposição da Ação de Extensão consideraram o desenvolvimento de atividades didáticas para subsidiar a aplicação do Produto Educacional (PE), ao mesmo tempo em que este fosse aplicado através da leitura

compartilhada e roda de conversa acerca dos conteúdos das disciplinas do currículo escolar apresentados na obra e enredados pela temática étnico-racial.

Essa ação didático-pedagógica é justificada pela necessidade de um efetivo trabalho didático-pedagógico que contribua para o reconhecimento, valorização e promoção da diversidade étnico-racial e cultural, a partir das diversas possibilidades dos conteúdos escolares, e de modo a eliminar as discriminações e promover a inclusão social e a cidadania no ambiente escolar.

Para o desenvolvimento dessa ação didático-pedagógica, foi utilizada como base metodológica, a didática elaborada por Gasparin (2012), baseada no livro *Escola e Democracia*, de Demerval Saviani e centrada no diálogo com os alunos a respeito de suas práticas sociais iniciais. Buscou-se, assim, identificar o que eles sabem a respeito da temática étnico-racial, com o intuito de, partindo dos seus conhecimentos cotidianos, e utilizando como procedimento didático a apresentação dos conteúdos relacionados a esta temática, somado às respostas aos desafios propostos, alcançar os conhecimentos elaborados (científicos), permitindo uma nova postura do aluno (comportamentos e atitudes), ao saber significar e reunir intelectualmente o conhecimento cotidiano e o científico, de forma sintetizada. Esse processo oportunizaria, finalmente, uma nova prática social, mais crítica e condizente com a valorização em relação à diversidade étnico-racial e a pluralidade cultural.

Especificamente sobre o seu método de trabalho pedagógico, Gasparin (2012) indica que o ponto de partida deve ser a realidade social mais ampla dos educandos, em um processo dialético que se encaminha para a especificidade teórica da sala de aula e, posteriormente, retorna novamente para totalidade social, porém agora, numa perspectiva mais crítica. Segundo Gasparin (2012, p.06), a “tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e o aluno à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre o seu fazer prático cotidiano”.

Gasparin (2012) pontua que a base material não é a única responsável pela construção do conhecimento. Para ele, as organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas, etc., também cumprem essa função. Dessa forma, compreende-se que o conhecimento pode ser entendido como um produto histórico e social, reflexo da transformação do mundo e da sociedade, em que se “supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços” (GASPARIN, 2012, p.05).

Entendendo assim o processo de apreensão do conhecimento, Gasparin (2012), baseado nos cinco passos da pedagogia histórico-crítica de Saviani (Prática Social – Problematização – Instrumentalização – Catarse – Prática Social), apresenta a sua didática para atendimento dessa teoria, assim como os procedimentos operacionais da ação docente-discente, conforme segue apresentado de modo sintetizado a seguir:

Na **prática social inicial do conteúdo** (nível de desenvolvimento atual do educando), o autor explicita uma concepção de prática, demonstrando como o professor pode anunciar os conteúdos que serão trabalhados estabelecendo um diálogo com os alunos sobre o tema. O que os alunos e o professor já sabem? Neste diálogo é oferecido ao aluno um espaço para se colocar, para dizer o que ele gostaria de saber “mais” sobre o tema.

A **problematização** (zona de desenvolvimento imediato do educando) é a responsável por fazer a transposição entre teoria e prática, em que, por meio de um desafio (problema), incentive o aluno buscar o conhecimento. Segundo Gasparin (2012), a problematização é o processo de busca, de investigação para uma dada solução às questões de estudo e no estímulo ao raciocínio, que permitirá a aprendizagem significativa, a partir de uma visão reflexiva do aluno sobre a necessidade de transformar o conteúdo formal através de desafios, as denominadas “dimensões problematizadoras”.

Em relação à **instrumentalização**, o autor procura especificar as ações didático-pedagógicas para a construção do conhecimento elaborado (científico) na escola. A forma que propõe para isso é por meio da apresentação dos conteúdos e das respostas às perguntas feitas no momento da problematização.

Avançando para a **catarse** (expressão elaborada da nova forma de entender a prática social), Gasparin (2012) descreve o que deve ser a nova postura do aluno, ao saber significar e reunir intelectualmente o conhecimento cotidiano e o científico, de forma sintetizada. Também explica, baseado em Aristóteles, que, originalmente, esse termo estava relacionado à sensação de “purificação”, experimentada por espectadores de uma tragédia “grega”.

Na **prática social final do conteúdo** (nível de desenvolvimento atual do educando), Gasparin (2012) explica a respeito do que consistiria “o novo agir do educando”, a partir de uma nova perspectiva de reunião da teoria com a prática, ou seja, construção do conhecimento. Nesse momento, o conhecimento, após as etapas

anteriores, estaria sistematizado e propício para um novo ciclo dialético, considerando a práxis freireana, na qual o conhecimento não é dado como algo acabado e está continuamente sendo construído, a partir da ação-reflexão-ação.

Retornando à atividade de aplicação do Produto Educacional, livro de literatura, esta foi planejada e apresentada para o diretor da unidade educacional, que prontamente se dispôs a conversar com a professora-coordenadora, responsável pela Equipe Multidisciplinar do estabelecimento, nomenclatura desconhecida no escopo de atuação do pesquisador, proveniente do estado de São Paulo e atuante como professor nas redes estatal pública paulistana e paulista. A própria professora informou, quando questionada sobre o que seria a Equipe Multidisciplinar, que esta era uma equipe designada para articular os professores, funcionários, alunos e comunidade em relação a diversos temas presentes na escola, como a questão étnico-racial, por exemplo.

Atuação esta também relatada na dissertação de mestrado de Dartora (2015), *As adolescentes negras e os 13 anos da Lei 10.639/03*, que procurou analisar o cotidiano das adolescentes negras de um estabelecimento de ensino público da cidade de Curitiba, no Paraná, e em que medida a 10.639/2003 afetou esse cotidiano.

Durante o trabalho, Dartora (2015) apontou a importância dessas equipes multidisciplinares, no cotidiano escolar, em relação aos encaminhamentos das questões voltadas não apenas à diversidade, mas também aos enfrentamentos silenciosos às práticas e às resistências de alguns professores referentes a essa temática.

Institucionalmente, a fala da professora e os apontamentos de Dartora (2015) acerca dessas Equipes Multidisciplinares, podem ser corroboradas com a legislação própria do estado do Paraná, como a Resolução 3.399/2010, expedida pelo Gabinete do Secretário de Educação do Paraná, ao caracterizar que essas Equipes Multidisciplinares

[...] são instâncias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica [...], com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. (PARANÁ, 2010a)

Complementando a legislação referida acima, há ainda a Instrução nº 10/2010, da Superintendência de Educação da Secretaria Estadual de Educação do

Paraná (SUED/SEED), que regulamentou e estabeleceu as disposições para o funcionamento das Equipes Multidisciplinares em todos os níveis, desde as competências da própria Secretaria Estadual de Educação até a organização referente à atuação dessas equipes nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica.

Essa Instrução nº 10/2010 SUED/SEED, apenas se propôs ratificar, de forma mais contundente, as ações constantes à legislação federal no estado do Paraná que, em 2006, através da SUED, já havia publicado a Instrução nº 17/2006 SUED/SEED, determinando que a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, passaria “a ser obrigatória em todos os níveis e modalidades dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de Educação Básica” (PARANÁ, 2006).

Em relação às diferentes instâncias que compõem o sistema de educação do Estado do Paraná, são estabelecidas em âmbito regional, para fins de organização do sistema de ensino nas diferentes regiões deste estado, os Núcleos Regionais de Educação (NRE). No tocante às determinações dessa Instrução, os NRE devem oferecer um constante acompanhamento técnico, para “a efetivação de ações/experiências em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), subsidiando os profissionais da educação em consonância com as políticas públicas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação” (PARANÁ, 2010b). Isso efetiva-se a partir do acompanhamento, orientação, formação, efetuação do registro, entre outras funções que possibilitem a execução das ações das Equipes Multidisciplinares dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de Educação Básica.

Constante aos estabelecimentos de ensino, a Instrução nº10/2010, em relação à educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e indígena, determina a organização das Equipes Multidisciplinares, que devem, a partir de um Plano de Ação, sistematizado e aprovado junto aos Conselhos de Escola, subsidiar as ações da equipe pedagógica. A atuação da Equipe Multidisciplinar inclui a intermediação com os professores na organização de seus planos de trabalho, a formação permanente, através de encontros e seminários temáticos, o subsídio ao Conselho de Escola, tanto em ações de enfrentamento ao preconceito, discriminação e racismo, como também no registro e encaminhamento desses casos ao próprio Conselho, a partir das eventuais denúncias

nesses próprios estabelecimentos. Além de enviar relatórios semestrais às Equipes Multidisciplinares das NRE, com “os conteúdos e propostas de ações desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino” (PARANÁ, 2010b).

Considerando a literatura constante às políticas públicas, apresentada no Capítulo 2, pode-se refletir a respeito da institucionalização de uma Equipe Multidisciplinar, no contexto do sistema de educação do Estado do Paraná, dentro da compreensão de Bucci (1997) quando comenta sobre a função do Estado em relação às políticas públicas. Bucci (1997) afirma que cabe ao Estado coordenar os meios à sua disposição para o cumprimento de “objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados” (BUCCI, 1997, p.40). Neste caso, o enfrentamento ao racismo pode ser pontuado como socialmente relevante, ponderando que o Paraná, em conjunto com os demais estados da região sul, apresentam a menor taxa de pretos e pardos (negros) do país (IBGE 2016, p.39).

Politicamente determinados, pois em um estado em que a presença de negros é numericamente baixa, como garantir, pela própria “vontade” dos estabelecimentos, gestores e educadores de uma maneira geral, um desenvolvimento efetivo de uma temática que poderia não ser foco de importância? Mas está presente no currículo da Educação Básica, como apontado anteriormente nesta dissertação, ou seja, no contexto da LDBEN, alterada pela Lei 10.639/2003 e ratificada pelas DCN ERER EHCABA.

A compreensão de que essa temática deva ser trabalhada no contexto nacional é devido a se considerar, não apenas a importância do elemento negro e indígena (considerando a Lei 11.645/2008) na formação e estruturação socioeconômica brasileira, mas também de garantir que o racismo não aporte, e ao mesmo tempo não se cristalice, como uma ideologia que segregue esses grupos de modo estrutural, física ou socialmente, independentemente da maior ou menor presença deles, em qualquer região do país.

Nesse sentido, essa política pública, em específico, a Resolução nº 3399/2010 e a Instrução nº 10/2010, desenvolvidas no Estado do Paraná são, na visão deste pesquisador, um modo interessante de sistematização e estruturação do sistema de ensino para se contemplar o *corpus* da legislação federal, disparada a partir da alteração da LDBEN pela Lei 10.639/2003, para se tentar garantir um eficaz, eficiente e efetivo desenvolvimento didático-pedagógico, em relação a esta e outras temáticas difíceis de serem contempladas e sistematizadas no ambiente escolar.

Retornando à narrativa da aplicação do Produto Educacional, a professora-coordenadora ficou responsável por convidar os alunos das três turmas do primeiro ano do Ensino Médio, cerca de 100 alunos atendidos na escola, regularmente no período matutino, para participar da ação de extensão universitária, através da entrega de um termo de autorização aos pais, o qual deveria ser devolvido à direção até completar o número máximo de quinze alunos.

O diretor orientou que a professora-coordenadora da Equipe Multidisciplinar acompanhasse a ação que seria realizada com os alunos da unidade educativa. A previsão estimada de atendimento de até 15 alunos ocorrera devido à capacidade da sala de informática da Unidade Escolar, onde seriam desenvolvidas as atividades do Projeto, considerando o número de computadores disponíveis, espaço este dotado de recursos multimídia que poderiam ser utilizados para a consecução do Projeto.

A estimativa não se concretizou e a atividade acabou realizando-se com cinco alunos que aceitaram o convite para participar da atividade e trouxeram a autorização para a participação na mesma. Número este que, durante a semana, oscilou de dois a três alunos entre o segundo e o terceiro dia, sendo recomposto no quarto dia da aplicação em que foi entregue um questionário para a avaliação final do Produto Educacional.

Para facilitar o entendimento das respostas dos alunos, ao longo da análise, que virá na sequência, codificou-se o nome dos cinco respondentes (QUADRO 2). Ponderando que no quadro segue apenas a letra constante ao primeiro nome desses participantes. Cabe ressaltar, também, que a utilização desse artifício ocorreu pela necessidade de não se identificar os participantes da atividade didático-pedagógica desenvolvida, considerando a objetividade da pesquisa.

**Quadro 2: Caracterização dos Respondentes da Ação de Extensão**

<b>Código</b>	<b>Aluno Respondente</b>
A01	B
A02	M
A03	N
A04	R
A05	NJ

Fonte: Do Autor, 2018.

No primeiro dia, foi entregue aos alunos um instrumental de pesquisa, questionário, (APÊNDICE C) contendo dez questões para um levantamento diagnóstico sobre as percepções deles em relação à temática étnico-racial e sobre os conteúdos desta temática.

As primeiras questões, ligadas à identificação pessoal dos alunos, eram completadas pela pergunta: “Como você se considera em termos étnico-raciais?”. Cinco respondentes (100%) se declararam pardos. Como parte adicional a esta questão, a próxima inquiriu: “Você se identificaria de outra forma? Caso a resposta seja positiva, como você se identificaria?”. Novamente, 100% dos respondentes declararam que não se identificariam de outra forma. Quanto a este conjunto de questões, as alternativas para a autodeclaração estavam em consonância com as alternativas utilizadas pelo IBGE em suas pesquisas.

No contexto da presente dissertação, estas respostas demonstram ainda a dificuldade de uma identificação mais contumaz em relação ao pertencimento étnico-racial como negro, independentemente de sua matiz ser mais clara ou mais escura, ainda sendo mais confortável, por ensejar menor discriminação, a identificação como pardo, pois esta é uma condição da qual não se pode fugir. Essa situação foi verificada na recuperação dos áudios das aulas, quando durante o preenchimento da pesquisa, ao chegar nesta questão, uma aluna pergunta o que colocar como alternativa, enquanto a outra respondendo, ao mesmo tempo em que faz uma autorreflexão, em voz baixa e entre risos, a sua condição: “[...] eu sou parda, né? Porque o meu pai é loiro e a minha mãe é mulata”.

A mesma situação é verificada na pesquisa que ensejou o artigo *O paradoxo da mistura: identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos*, de Graziella Moraes Silva e Luciana de Souza Leão (2012), que analisou os paradoxos existentes na situação socioeconômica dos pardos, muito parecida com a dos pretos, apesar da menor identificação destes diante da discriminação racial. Na análise da pesquisa, as autoras verificaram a existência de três grupos distintos de pardos: os negros-pardos (que, apesar de se identificarem como pardos, assumem a identidade negra, como um processo de conscientização), pardos-negros (que apenas assumem a condição de negro quando relacionada à situação de discriminação) e pardos-pardos (que têm resistência à identificação como negro devido à não percepção da discriminação racial).

Considerando a fala da aluna, pode-se pensar que, aos quinze anos de idade, ela transparece apenas estar iniciando um processo de identificação. A sua fala, na verdade, retrata uma situação somente de constatação, muito próxima da classificação de pardo-pardo. Isso não quer dizer que, a partir de experiências positivas, em termos de diversidade no processo educativo e da sua vivência histórica, esta orientação não se modifique até que assuma uma condição de identidade negra. Inclusive, não apenas pelo fator cor, mas por processo de construção identitária baseada, inclusive, nas experiências de discriminação racial e, sobretudo, na conscientização familiar, política e cultural.

Esse caso ratifica a relevância do desenvolvimento didático-pedagógico por meio dos conteúdos escolares, em todas as suas dimensões, para que não apenas aprendam os conceitos relativos à educação para as relações étnico-raciais, mas saibam proceder à organização das informações recebidas para uma mudança de atitudes e valores, assumindo uma nova conduta no cotidiano.

Na sequência, as questões referiram-se à percepção dos alunos em relação à discriminação racial no ambiente escolar, levando em consideração suas ações, a dos professores e a da escola. Na questão “Você já presenciou, no ambiente escolar, ações de discriminação racial? Caso a resposta seja positiva, qual a sua ação no momento em que aconteceu?”, 100% dos alunos (cinco respondentes) disseram que sim, indicando a existência de relações conflituosas em termos étnico-raciais na escola. Isso aponta para a necessidade de um trabalho didático-pedagógico inicial ou mais latente em relação à temática.

Em seguida, a questão “Qual a sua ação no momento em que aconteceu?” permite pensar, a partir do que consideraram os respondentes, que há uma desorientação concernente às suas ações perante a situação discriminatória flagrante. Exemplificando esse entendimento, corroboram algumas falas dos alunos:

A01: Raiva, revolta com a falta de respeito ao próximo.

A02: Conversei com a menina que recebeu a crítica e discuti com o menino que disse.

A04: Eu fico revoltada com a situação, pois devemos respeitar uns aos outros.

Raiva, revolta e tristeza, apesar de serem sentimentos importantes como demonstração de repúdio perante a situação presenciada, pouco revelam acerca de uma tomada de consciência diante do agravo discriminatório, principalmente

considerando que todos são negros<sup>17</sup>. Ilustrando essa desorientação, um diálogo ocorrido em um dado momento da atividade, quando a aluna A01 foi questionada sobre o que pensava acerca das brincadeiras em relação ao seu cabelo crespo. A aluna reconheceu não ser brincadeira os apelidos que comumente recebia, porém, demonstrando uma significativa autoestima, afirmou não sofrer com este tipo de comentário.

Não pode deixar de ser apontado que, em relação a esse tipo de comportamento e situações, as DCN EREER EHCABA propõe o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a temática étnico-racial como forma de eliminar os preconceitos étnico-raciais e como forma de reverter uma “atitude ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo.” (BRASIL, 2004, p.07)

A questão seguinte ainda considerava a resposta da pergunta anterior: “Quais as ações tomadas pela escola? Qual a sua opinião a respeito das ações tomadas pela escola?”. Cinco alunos (100%) responderam que a escola tomou uma postura rígida, não se furtando perante uma grave situação. Inclusive, a aluna A02, apesar de não ter descrito mais detalhadamente o ocorrido, afirmou que o aluno o qual supostamente discriminou o colega teria assinado uma ocorrência e o diretor chamado os pais e a polícia militar para atender o ocorrido.

A postura do diretor, neste caso, pode ser analisada como administrativamente necessária, pois independentemente da escola ser um espaço educativo que procura promover a formação humana em todos os seus aspectos, conforme apregoa a LDBEN, e ratificada, inclusive, pelo PPP da U.E., o mesmo não poderia atuar de forma mais plácida diante da situação apresentada. Afinal, o racismo “é crime”, segundo o Artigo 5º da Constituição (BRASIL, 1988), e “isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive à escola” (BRASIL, 2004).

Entretanto, tão importante quanto este tipo de ação é a escola fortalecer a sua posição antirracista, não se furtando em atuar pedagogicamente, para ver diminuídos, e até encerrados, os conflitos e situações deste tipo que envolvam as relações étnico-raciais, além de toda a forma de discriminação, que por ventura estejam associadas ao ambiente escolar, como as sexistas e de orientação sexual, por exemplo.

---

<sup>17</sup> Apesar dos alunos terem se identificado como pardos no instrumental, a opção da definição como negros aqui descrita é condizente com a definição do IBGE, que considera pretos e pardos como negros.

No conjunto seguinte de questões, o foco se voltou exclusivamente às ações escolares. Neste sentido, a questão “A sua escola e/ou professores desenvolve(m) ações de educação para as relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira, ao longo do ano letivo? Caso a resposta seja positiva, quais as atividades mais realizadas em relação a essa temática?” possibilitou visualizar as dificuldades encontradas pela escola quando envolve o processo educativo em torno da temática étnico-racial. Apenas 40% (dois respondentes) contra 60% (três respondentes) afirmaram que a escola desenvolvia ações referentes à temática. Somente as alunas A02 e A03 relataram essas atividades contando que havia sido no oitavo e no nono ano, quando as professoras das disciplinas de Arte e Português haviam feito um trabalho com bonecas negras, porém, não mais do que isso.

A questão a seguir, que focalizava especificamente os conteúdos escolares, solicitou que os alunos respondessem “Quais os conteúdos em que você mais se recorda de ter aprendido sobre essa temática?”. Dos cinco alunos, apenas 40% destes (dois respondentes, portanto), reiterando a resposta da questão anterior, fizeram menção às bonecas, relacionando-as aos conteúdos que mais se recordavam de ter aprendido sobre a temática étnico-racial.

A última questão foi elaborada de forma a suscitar uma reflexão dos respondentes pelo seu tom provocativo. No entanto, as respostas foram imprecisas e sem firmeza alguma. Ainda assim, 80% (quatro respondentes) dos alunos afirmaram que a escola contribui contra 20% (um respondente) que responderam negativamente. Nessa resposta, a aluna A02 aponta: “Não sei, pois nunca vi algo que eles fizeram em relação a isso”.

Talvez aqui o pesquisador deva assumir a culpa pela elaboração de uma questão tão abstrata, pensando na faixa etária dos alunos. Apesar disso, o desfecho negativo do presente instrumental poderá render algum fruto após a atividade de aplicação do PE e sua posterior análise.

Ao longo da semana, as atividades foram organizadas para fundamentar a leitura da obra, de modo que os alunos vislumbrassem e apreendessem a temática voltada para a educação das relações étnico-raciais e para a história e cultura africana e afro-brasileira, que não apenas foram abordadas no livro, como foram enredadas por meio da composição de conteúdos relativos às diferentes disciplinas escolares.

Porém, é importante frisar que, durante a leitura do livro, alguns temas ficaram mais evidenciados, a partir das dúvidas que a obra suscitou nos alunos. Como

exemplo, durante a leitura da obra, apareceram algumas dúvidas e considerações dos estudantes, interessantes do ponto de vista prático das relações étnico-raciais.

Logo no primeiro capítulo do PE, após ter ocorrido uma situação de constrangimento discriminatório realizada por uma das personagens da história, contra a personagem Lis, protagonista do livro, essa sai correndo do local do “conflito” aos prantos em direção à sua casa. Inclusive, nesse capítulo inicial, o narrador apresenta os personagens principais, os irmãos Lord, de dezessete anos e Lis, de catorze anos, ambos com suas características físicas (negros de pele clara) e emocionais (ele resolvido; ela introvertida), o que reflete na construção de suas identidades em relação à questão da negritude.

Um ponto levantado, com a leitura compartilhada do texto, neste momento inicial, foi em relação à relevância da identificação da cor nas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo. A dúvida do estudante A05, surgiu no momento da leitura do livro em que se fazia referência ao traço da anemia falciforme, sobre a qual os pesquisados não tinham conhecimento. Foi realizada, então, uma explicação acerca desta doença, esclarecendo que era relacionada à etnia negra, porém, como há um significativo histórico de miscigenação étnico-racial no Brasil, essa doença estava fazendo-se cada vez mais presente na população “não negra”.

Não obstante à questão da doença em si, pode-se pensar que a temática aqui presente está mais relacionada à identificação étnico-racial do que à doença, especificamente.

Assim, é imprescindível pontuar que atualmente a identidade racial faz parte de uma construção histórica e não mais de um dado da biologia, porque não é “na cor nem nos demais traços fenotípicos de um grupo que reside a sua identidade” (PEREIRA, 2002, p. 65). Entretanto, para a sistematização das políticas públicas, essa identificação torna-se importante a fim de nortear as ações estatais, políticas públicas, por exemplo, que precisam/devem ser colocadas em prática.

No caso dos critérios de identificação do IBGE, a classificação negra não existe diretamente nos apontamentos para raça/cor e, sim, como uma composição para os apontamentos “preta” e “parda”. Dessa forma, se atendeu a uma reivindicação histórica do movimento negro, de englobar o preto e seus descendentes mestiços, sob o mesmo “termo”, porém, agora, de um modo mais positivo e empoderado, porque historicamente este sempre veio acompanhado de um peso, devido ao escravismo e

todos os desdobramentos criados pelas artificiais proposições de desigualdade nas relações étnico-raciais. João Baptista Pereira Borges, no texto *O negro e a identidade racial brasileira* (2002), quanto à relevância dessa forma de identificação afirma que, a partir dela:

[...] constrói-se uma identidade comum a todos os brasileiros não brancos, extremamente positiva e catalisadora de lutas em prol da igualdade do negro em relação a outros parceiros sociais na sociedade brasileira” (PEREIRA, 2002, p. 68)

Constante a isso, e retomando a pauta da anemia falciforme, para além da identificação social e histórica, a consciência para a identificação, de perfil biológico da “raça negra”, tende a assegurar uma mobilidade/agilidade em relação ao diagnóstico, tratamento e efetividade no acompanhamento dos sujeitos portadores desta patologia.

Este esclarecimento, presente no conteúdo suscitado pelo livro, tende e, no caso deste momento da aplicação do PE, tendeu a promover a reflexão em torno da identidade negra não apenas como uma questão racial, mas também como uma pauta social e de saúde pública, demandadoras de políticas públicas.

Outro tema que o livro procurou desenvolver e que suscitou um intenso questionamento e reflexão, a partir de um caso citado pela aluna A01, foi justamente sobre o *bullying*.

O *bullying*, no entanto, em se tratando de vítimas negras, de acordo com autores como Souza (2016) e Teixeira (2016), deve ser denominado racismo. Quanto a essa diferenciação, Ellen de Lima Souza (2016), no texto *Bullying não é sinônimo de racismo*, aponta que não é possível que *bullying* e racismo sejam considerados sinônimos, ainda que ambos devam ser energeticamente combatidos. Considerando a diferença conceitual, o *bullying* se expressaria nas relações interpessoais, podendo ser sofrido e praticado por toda criança, tendo como espaço inicial o ambiente escolar. Contudo, o racismo estaria estruturado numa ideologia, expressa simbólica e materialmente, em que se crê na existência de grupos superiores e inferiores, que apenas a criança negra pode ser vítima (ainda que de outra criança negra, retransmissora dessa ideologia) e não possuindo um território predeterminado para tal.

Em relação aos planos simbólico e material, Souza (2016) escreveu:

O simbólico é ideológico: aponta os valores da colonização, indicando superioridade de brancos sobre os demais. No plano simbólico, o racismo se manifesta de formas veladas ou explícitas. No plano material, explicita-se diferentes dados que revelam as desigualdades (SOUZA, 2016, p. 90).

Nesse sentido, além de sofrer o racismo nos dois planos apresentados, a criança negra pode ter como resultante dessa ação o impacto na sua saúde, apresentando como sintomas a irritabilidade, fobia frente ao agressor, nervosismo, baixa autoestima, instabilidade emocional, crises de choro constante, entre outros que podem resultar em dano psicológico (TEIXEIRA; SILVA JÚNIOR, 2016).

Em relação a essa questão, e voltando à atividade de aplicação do PE, a aluna A01 lembrou-se de uma colega de escola que, segundo ela, sofria bastante com o *bullying*, pois alguns colegas ficavam brincando com a sua cor (apontada aqui pela aluna, que é uma negra de tez clara, como bem escura), ridicularizando o seu cabelo, entre outras coisas. Perguntada como a colega se comportava diante dessa situação, a aluna A04 afirmou que ela ficava bastante nervosa, brigava e chegava até a chorar algumas vezes, ou permanecia por um tempo calada.

A fala da aluna A04 pode ser considerada uma ilustração do texto de Daniel Teixeira e Hédio da Silva Júnior (2016), na publicação *Direito da Criança e a Promoção da Igualdade Racial*, em que explanam sobre o impacto do racismo na vida das crianças e dos adolescentes negros, afirmando que a violência, além dos efeitos físicos (mais percebidos), pode causar também a vulnerabilidade da saúde mental.

E pontuam:

O ambiente social que circunda a criança negra – marcadamente eurocêntrico e estigmatizante – e sua exposição a experiências de discriminação racial material e simbólica, operam como fatores condicionantes de sua saúde, nomeadamente a saúde mental, psicológica e psíquica. (TEIXEIRA; SILVA JR, 2016, p. 15)

Indagadas sobre a posição da escola, a aluna A01 afirmou que a família de um dos meninos, ditos agressores, tinha sido convocada, mas não soube dizer o desfecho da situação.

Independentemente do desfecho, no entanto, seria importante a escola desenvolver um trabalho pedagógico mais centrado na educação para as relações étnico-raciais, pois, ainda que a temática esteja colocada no PPP da escola, como já

apontado anteriormente, a fala dos alunos sinaliza em outra direção, ao indicar a fragilidade de um trabalho mais sistemático em relação à temática étnico-racial.

Nesse sentido, as DCN EREER EHCABA, no tocante à relevância do desenvolvimento do trabalho pedagógico com a educação para as relações étnico-raciais, consideram que a discriminação racial e o racismo não nascem na escola, apesar de por ali passarem e permanecerem. Afirmam também a necessidade de se criar mecanismos democráticos de produção de conhecimento e posturas, a fim de que a escola seja um espaço proponente de emancipação dos grupos discriminados.

Mas, para isso, o documento defende que tanto a escola como os seus professores,

Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados, vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p.15)

Considerando esses termos para a produção de uma educação antirracista e democrática, pode-se pensar que a ação pedagógica a se empreender deva compreender a necessidade proveniente do cotidiano, superando o etnocentrismo europeu. Dito de outro modo, deve-se superar a visão de que apenas um grupo é importante, desconsiderando a produção cognoscitiva dos demais, capazes, igualmente, de contribuir com suas visões e valores.

Durante a leitura dos capítulos, outros conteúdos escolares elencados e dispostos no livro foram apresentados aos alunos. No entanto, três passagens enredadas no texto chamaram a atenção dos alunos para uma nova forma de reflexão acerca das relações étnico-raciais. Uma foi a fala da poetisa Eliza Lucinda<sup>18</sup>, proferida num discurso em defesa da obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, numa homenagem à mesma, no ano de 2017, em que considera que, apesar dos problemas que o país enfrenta relacionados ao racismo, é imprescindível que se vislumbrem novas e positivas relações étnico-raciais, interiorizadas numa postura

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.publishnews.com.br/materias/2017/04/24/carolina-de-jesus-e-literatura-sim>>. Acesso em: 06 maio 2017

antirracista. Essa posição é igualmente defendida no parecer 03/2004, que estabeleceu as DCN EREER EHCABA.

A outra citação, a qual chamou a atenção dos alunos está, idealisticamente, coadunada à fala de Eliza Lucinda, porque demonstra a necessidade de compreendermos a composição, no tocante à nossa formação física, para a construção de um discurso e práticas antirracistas, conforme podemos acompanhar abaixo:

Como todo mundo, sou feito de átomos. Eles são tão pequenos e numerosos que eu inalo bilhões de trilhões de átomos cada vez que respiro. Eu exalo muitos deles diretamente para fora, mas outros átomos ficam por algum tempo, tornam-se parte de mim e podem ser exalados mais tarde. Outras pessoas inspiram alguns deles, de modo que se tornam parte de mim. E vice-versa. [...] Os átomos que constituem meu corpo já estiveram, algum dia, em corpos de pessoas de cada país do mundo. Além disso, uma vez que existe um número maior de átomos quando inspiramos do que o número total de humanos que já existiram, toda vez que inspira ar, você recicla átomos que já fizeram parte de todas as pessoas que viveram desde o início da humanidade. Portanto, neste sentido, somos todos um. (HEWITT, 2011, p.17)

O texto traz a possibilidade de reflexão para o reconhecimento dos diferentes e das diferenças numa perspectiva de valorização e promoção das relações étnico-raciais, demonstrando como os conceitos das Ciências da Natureza podem ser trabalhados em forma de conteúdos para desenvolvimento didático-pedagógico dos princípios propostos pela Lei 10.639/2003.

Nesta perspectiva, é preciso não esquecer de que as próprias ciências naturais foram utilizadas como justificativa, no século XIX, para a hierarquização racial dos grupos e populações humanas do globo terrestre, contribuindo, assim, para a produção do fenômeno denominado racismo, enquanto um produto desta.

Por fim, um dos últimos trechos do livro muito comentado pelos alunos foi o momento da fala da diretora do colégio do personagem Lord, que ilustra bem as possibilidades de um trabalho didático-pedagógico que vinha sendo desenvolvido desde o início do ano letivo, de acordo com o que estabelece a LDBEN. Isso permite a publicização de uma concepção de educação e ensino-aprendizagem que reconhece, valoriza e promove a diversidade étnico-racial, aliada a uma postura política consciente para a transformação da nossa realidade. Neste trecho do livro, a personagem defende a importância de a escola valorizar a cultura étnico-racial, de modo a construir um país plural e orgulhoso de sua cultura.

Em relação a esse trecho, inquiridos sobre a realização de eventos como o que foi organizado na escola do personagem do livro, os alunos responderam que se recordavam de apenas um nos últimos anos, e que não se recordavam se o foco estava voltado para a cultura negra.

Não é possível, sem realizar uma pesquisa de perfil mais antropológico, precisar a cultura escolar dessa instituição, em que se poderia analisar com maiores possibilidades, elementos do cotidiano e a trajetória do segmento administrativo e pedagógico referente ao desenvolvimento educativo em relação à essa temática. Mas, considerando a dinâmica escolar, as “mostras” ou “feiras” culturais, como são denominadas, representam uma oportunidade para que escola e família estejam mais próximas no direcionamento de ações pedagógicas e culturais que agucem e desenvolvam saberes, além de proporcionar uma positiva convivência entre toda a comunidade escolar.

Após os momentos das atividades de aplicação do Produto Educacional, agradeceu-se aos alunos pela participação e colaboração, e, na sequência, foi solicitado que os mesmos procedessem ao preenchimento do questionário de avaliação, utilizado para questionar os alunos acerca da obra em si, o que permitirá compor um panorama em que se terá a constatação da efetividade do Produto Educacional junto aos alunos. Foi permitido aos alunos levarem para casa esse questionário, dado o avançado da hora e a necessidade de se cumprir com o horário estipulado nas autorizações que os pais assinaram como garantia da participação da atividade desenvolvida.

Assim, foi organizado e reiterado que os alunos deveriam devolver o instrumental para a professora-coordenadora da Equipe Multidisciplinar, a qual acompanhou a atividade durante todo o processo. E, a partir da devolução dos mesmos, foi possível proceder à análise, que ocorrerá na sequência da dissertação.

### 6.3 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Ao escrever um livro de literatura com o objetivo de apresentar os conteúdos escolares da temática étnico-racial, com foco nos conteúdos escolares voltados para o desenvolvimento didático-pedagógico nas diferentes disciplinas do currículo da Educação Básica, principalmente aquelas voltadas ao atendimento das etapas do Ensino Fundamental, séries finais, e do Ensino Médio, não houve a intenção de se

pautar em conjunto a estima, ou seja, a potência da literatura no processo pedagógico a que o livro seria submetido.

Não obstante a essa importância, será relatada nesta seção apenas os procedimentos utilizados durante a Ação de Extensão para a aplicação do Produto Educacional junto aos alunos que teve a intenção de obter informações sobre os seus sentimentos relativos à obra, suas reflexões quanto à temática e conteúdos abordados, entre outros apontamentos que puderam ser obtidos através do instrumental de pesquisa.

O instrumental, ora denominado Atividade de Encerramento, foi distribuído para os alunos ao final da ação didático-pedagógica, como já referido, com o objetivo de obter, através do *corpus* deste questionário semiestruturado, as percepções dos alunos referente aos conteúdos escolares abordados no livro *Lord e Lis: Uma jornada em busca da reconstrução da identidade*. Objetivou-se, ainda que em um curto espaço de tempo em que a aplicação do PE foi didaticamente desenvolvida, observar se houve, nos alunos participantes, uma mudança de atitude em relação à temática étnico-racial.

Segundo Sarábia (1998, p. 122), a atitude “envolve tanto um componente afetivo como uma tendência à ação”. Assim como uma dimensão alcançada ao nível de uma aprendizagem intencional do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, como uma nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido. Processo que, de acordo com Gasparin (2012), estaria relacionado à prática social final do conteúdo, momento que constituiria o novo agir do educando a partir de uma nova perspectiva de reunião da teoria com a prática e sistematizaria a construção do conhecimento deste.

No entanto, Gasparin (2012) adverte que, ainda que professor e aluno tenham passado por uma transformação intelectual em relação aos conteúdos reconstruídos durante todo o processo didático docente-discente do método dialético de construção do conhecimento, esse processo não se concretiza automaticamente como prática, pois, para isso, é necessária uma ação real do sujeito aprendente a partir de uma aplicação.

Considerando que o tempo para a verificação da concretização da prática pós-atividade de aplicação precisaria de um período maior para a aferição de comportamentos constantes aos conteúdos desenvolvidos, na perspectiva dos sujeitos aprendentes, pensando na temática étnico-racial, neste momento, foi

utilizada, para tal, uma Atividade de Encerramento (APÊNDICE D) como instrumental de pesquisa para uma possibilidade de constatação do aprendizado, em termos de conhecimentos, competências e comportamentos.

Assim, passando à análise do instrumental, é importante considerar que o mesmo foi composto por catorze questões que focalizavam a identificação dos participantes da ação, a análise da obra em relação ao texto literário, a caracterização dos personagens, a linguagem utilizada, além da consideração sobre os conteúdos escolares enredados na produção do gênero textual, da reflexão acerca da temática étnico-racial e de uma solicitação de composição de ilustração, de modo a aventar de qual parte do texto os alunos mais gostaram.

Ao final da aplicação do Produto Educacional, foi permitido aos alunos levarem o instrumental para suas residências, devido ao tempo em que seria necessário para o término das respostas às questões propostas. Os participantes deveriam entregá-lo para a professora-coordenadora da Equipe Multidisciplinar, a qual desde o primeiro momento auxiliou na consecução da atividade na unidade educativa. No entanto, apenas quatro participantes devolveram o instrumental preenchido. (os alunos A01, A02, A03 e A04).

Considerando, assim, o momento inicial das questões do instrumental Avaliação Diagnóstica e as atividades de aplicação do PE, pôde-se notar que, nas respostas às perguntas acerca da identidade étnico-racial, 100% dos alunos (quatro respondentes) identificaram-se como negros. Isso difere das respostas atribuídas no primeiro instrumental, que precisou de duas questões para a obtenção da informação - pois a primeira tinha as alternativas fechadas, de acordo com a classificação do IBGE, e uma segunda pergunta é que solicitava se os respondentes se classificariam de outro modo. Essa é uma diferença que pode ser considerada importante em relação ao primeiro instrumental, porque, de forma espontânea, os respondentes se apropriaram do modo que o movimento social negro caracteriza como uma designação positiva para os afrodescendentes, independentemente da tez clara ou escura.

Na sequência, entrando nas questões relacionadas à análise do livro, em relação ao favorecimento da narrativa, em termos da leitura ser agradável, 100% dos respondentes (quatro alunos) afirmaram que sim. Neste sentido, a aluna A04 afirmou: “Sim, pois o leitor interage com os acontecimentos e, na maioria das vezes, se identifica com as ações tomadas pelas personagens”.

Na questão focalizada nos personagens, se estes foram bem caracterizados pelo autor e se estavam ajustados à história, 100% dos alunos (quatro respondentes) afirmaram que sim. No entanto, é a aluna A04 que apresenta interessantes argumentos acerca dos personagens da obra:

A04:[...] inclusive a maneira como estão apresentados na história, com suas características, faz com que a gente se aprofunde além daquilo que estamos buscando; então, imaginamos cada coisa. Isso facilita a interpretação da leitura.

Em relação à linguagem, mais uma vez, 100% dos alunos (quatro respondentes) responderam que gostaram da linguagem adotada na narrativa, apontando nos seus comentários a concordância com as gírias, muito comum nos seus contextos cotidianos. Essas opiniões são corroboradas assim:

A03: Bom, ao mesmo tempo em que ela é formal, ela também contém algumas gírias usadas por nós, jovens, kkk, o que deixa a gente mais interessada pelo livro.

A04 [...] é bem interessante pelo fato de que as gírias contidas no texto, entre outras linguagens, são bem utilizadas no nosso dia-a-dia, então o leitor se identifica com mais facilidade.

Passando ao foco propositivo relativo aos conteúdos escolares que são apresentados no livro, os respondentes apontaram que estes são bem apresentados e que facilitam “o mergulho na história”, como afirma a aluna.

Os respondentes também identificaram na questão em que foi proposta a identificação dos conteúdos escolares referentes às disciplinas curriculares, contextualizadas dentro da narrativa, a presença das disciplinas de História, Filosofia, Química, Biologia, Geografia, Ensino Religioso e Português. Em relação aos conteúdos escolares, observaram as temáticas correspondentes aos átomos, doenças (anemia falciforme), cultura, *bullying*, continentes, guerras, países e línguas.

Esses apontamentos, ainda que satisfatórios, não contemplaram de forma absoluta a identificação de todos os conteúdos escolares apresentados dentro da narrativa, a qual, por uma questão de coerência, não trouxe todos os conteúdos necessários para o desenvolvimento da temática étnico-racial.

Isso reflete a necessidade de um trabalho mais sistematizado com os conteúdos, não como o condutor do currículo, mas como parte de um processo de sistematização em que as questões levantadas na prática social possam ser

relacionadas ao contexto de questões que poderão “ser encaminhadas e resolvidas através do conteúdo específico” (GASPARIN, 2012, p. 37).

Pensando nesta situação, a questão que caracterizaria um diálogo quanto aos conteúdos escolares, explicitados na questão anterior, no intuito de conhecer a necessidade dos respondentes por um maior aprofundamento quanto à mensagem, expressa no conteúdo escolar, apenas 25% dos alunos (um respondente) apontaram os conteúdos que gostariam que se aprofundassem em torno da temática étnico-racial, apresentada na narrativa, como, por exemplo: cultura, línguas e religião.

Neste caso, se língua e religião forem consideradas como parte dos aspectos culturais, apenas a cultura despontaria como conteúdo focalizado pelos alunos para maior apreensão de conhecimento em torno da temática étnico-racial.

Na sequência do questionário, para apreendermos a opinião dos respondentes sobre a obra, foi disposta uma sequência de três questões dissertativas para livre explanação dos conteúdos apreendidos.

A primeira solicitou uma sinopse geral da narrativa, tendo como objetivo a livre expressão dos respondentes na elaboração de uma linha de raciocínio própria de entendimento da história e de seus conteúdos, explicitados ao longo do texto.

Na sistematização das sinopses, apenas 75% dos alunos (três respondentes) realizaram a comanda adequadamente. Apesar de curto, o texto da aluna A01 pode ser considerado como uma apropriação do livro, quando afirma: “A história de Lis, uma menina pretinha linda (como imaginei), [...] pode ter acontecido com algumas pessoas que podem ter feito a diferença hoje.” Essa posição demonstra que houve uma identificação com a narrativa a ponto da própria aluna se reconhecer na personagem, explicitando e exaltando, com afeição, as características “pretinha” e “linda”, segundo a própria visão, além de reconhecer que essa história pode ter feito a diferença na vida de algumas pessoas, talvez dela própria.

“A escola contribui para o silenciamento, a marginalização e a exclusão dos jovens negros na sociedade”. Essa afirmação fora colocada na questão para um pronunciamento dos alunos a partir da sua própria percepção em relação à instituição escolar, em torno da temática étnico-racial. Essa foi a mesma questão provocativa realizada no instrumental entregue para os alunos antes da atividade de aplicação do PE e que, no momento da análise realizada, foi considerada abstrata pelo pesquisador, após não obter respostas com argumentações mais precisas.

Levando em conta que 100% dos alunos (quatro respondentes) responderam à questão, ficou clara uma evolução relativa à compreensão da mesma, no contexto dessa análise. Neste momento, percebe-se uma visão crítica mais expressiva referente à forma de exteriorizar a sua visão, no tocante à afirmação contida na questão. Esta visão pode ser auferida nos trechos abaixo, da seguinte maneira:

A01: Talvez coisas ruins estejam acontecendo, e pessoas fingindo não estar vendo os negros sofrendo.

A03: Bom, daí já depende, no 6º ano, por exemplo, minha sala tinha poucos negros. Vários sofriam *bullying* e os professores viam e não falavam nada, davam até risada. Depois de alguns anos melhorou, porque aqui [...] tem mais negros que brancos.

A04: Depende do fato ocorrido, pois temos vários casos em colégios em que os negros acabam sofrendo *bullying* e os professores deixam de dar atenção para que a situação não fique mais grave. Mas acho que isso não está certo; devemos tentar resolver a situação, para que isso não aconteça novamente.

Observa-se que a tônica de denúncia dos três pronunciamentos relacionadas à instituição escolar mostra a necessidade de uma reorientação de sentido, constante à temática étnico-racial. Deste modo, o silenciamento e o fingimento perante a questão demonstram uma desconsideração ou um desconhecimento da legislação que orienta, ou melhor, que deveria, neste caso, fundamentar a atuação profissional, não apenas na questão étnico-racial, como também concernente à proteção da criança e do adolescente, conforme a Lei Federal 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, que no Artigo 5º estabelece:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990)

Não obstante esse tipo de postura, as DCN EREER EHCABA pontuam ser necessário que os professores, além de competentes na consecução do ensino, sejam comprometidos com a educação para as relações étnico-raciais. Devem ser capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p. 12), contribuindo para a reeducação das interações, direcionadas para o reconhecimento e valorização dos diferentes grupos étnico-raciais.

Em relação à última questão do instrumental, “É possível pensar na construção de um futuro melhor sem preconceito, discriminação racial e racismo?”, os

respondentes foram convidados a opinar e a comentá-la. Dois respondentes (50% dos alunos) consideraram em suas respostas uma perspectiva negativa, acreditando que, de uma forma ou de outra, a situação de discriminação racial estará presente. Essa percepção é reforçada no argumento da aluna A03, ao pontuar que o próprio negro, ao não se aceitar, acaba promovendo o preconceito contra si próprio.

Na verdade, esse argumento, como já comentado anteriormente neste trabalho, apenas sinaliza uma internalização de um discurso racista baseado no preconceito e construído, historicamente, desde a colonização, permanecendo até a atualidade, e transmitido através da mídia e da escola, por exemplo. Essa construção do preconceito é responsável por uma cadeia de fatores que resultam, segundo Bento (2009), no estereótipo. Essa imagem negativa é que faz muitos negros procurarem se desvencilhar da própria negritude para não serem alvos do preconceito e da discriminação racial.

No entanto, no caso do negro que reproduz o discurso racista, essa fuga é hercúlea e ineficaz, pois, no Brasil, sendo o racismo de marca, tônica que marca a discriminação dentro das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, a visibilidade ou invisibilidade dependerá sempre do outro, do elemento branco, considerado superior.

Diferentemente da visão da aluna A03, a aluna A04, apesar de considerar que não é possível pensar num futuro sem racismo, afirma que

A04: [...] não é por isso que não devemos dar o nosso melhor e tentar melhorar, por exemplo, juntando grupos e fazendo debates, várias atividades [...] para que juntos todos aprendamos a lidar um com as diferenças dos outros, sem racismo, preconceito e discriminação racial.

Esse argumento vai ao encontro dos argumentos dos outros dois alunos respondentes, apesar de inicialmente ser contrário, na sistemática da pergunta, pois sendo mais otimistas, as alunas A01 e A02 afirmam que é possível pensar na construção de um país mais justo a partir da conscientização de cada um, para que o sentimento e a opinião de cada pessoa possam ser respeitados.

### 6.3.1 Considerações relativas à aplicação do Produto Educacional

Ratifica-se que a intenção inicial de escrever um livro como Produto Educacional estava situada em um horizonte apenas de apresentar os conteúdos escolares da temática étnico-racial, que poderiam ser incluídos e desenvolvidos no processo didático-pedagógico pelas diferentes disciplinas constantes do currículo escolar da Educação Básica, como procurou ser apresentado e discutido em momentos anteriores desta dissertação. Não havia a intenção de promover uma reflexão acerca da importância da literatura no processo pedagógico, o que talvez ensejasse outra dissertação. Entretanto, os resultados da aplicação do PE, como pode ser acompanhado neste capítulo, deixam talvez poucas ou nenhuma dúvida quanto à necessidade que se impõe à escola de desenvolver um trabalho pedagógico mais corrente, independente da temática, com este tipo de gênero textual.

Não se pode negar que a literatura, historicamente, sempre foi, e ainda é, um importante meio de comunicação entre o escritor e a sociedade para o apontamento das diversas questões sociais em que está envolta, comumente sendo utilizada para denunciar as discordâncias em relação a estas realidades. Muitos foram os escritores que se utilizaram de suas obras para tais denúncias.

Alguns exemplos de escritores que se voltaram para as questões sociais como Castro Alves (mais conhecido por suas poesias, como *Navio Negreiro* e *Os Escravos*, que denunciavam a escravidão não apenas como um ato abolicionista, mas como uma carência de orientação histórica, ao humanizar a figura do negro), Aluísio Azevedo (que escreveu o romance *O Mulato*, denunciando enfaticamente o preconceito racial) e Lima Barreto (autor de *Clara dos Anjos*, em que denunciou o preconceito racial associado ao preconceito sexista).

“Para não dizer que eu não falei das rosas”, como cantou Cartola, em relação à relevância que a literatura assume no processo pedagógico, Anieli de Fátima Miguel (2015), em sua dissertação de mestrado *Clássicos do terror como proposta de letramento literário: Machado e Stevenson em sala de aula*, aponta que a

[...] exploração sensível do mundo por meio das palavras, que se organizam sintaticamente e poeticamente e produzem ao final, um resultado catártico, de aceitação ou de negação, pode permitir que o aluno desenvolva amplamente as habilidades de leitura e escrita, possibilitando múltiplas práticas sociais. (MIGUEL, 2015, p. 67)

Neste sentido, a literatura, como um recurso didático, é imprescindível para embasar as mensagens essenciais para a mudança de atitudes e condutas

relacionadas à educação, principalmente para as relações étnico-raciais, de acordo com o Produto Educacional sistematizado nesta dissertação.

Algumas respostas às questões do instrumento de pesquisa aplicado após a Ação de Extensão corroboram o que Miguel (2015) afirmou referente à “apropriação que o aprendiz faz da leitura e da escrita e em seu uso nos diferentes espaços sociais” (MIGUEL, 2015, p. 67), no contexto de suas práticas sociais, o que é denominado letramento literário.

Miguel (2015) afirma que

A literatura enquanto exploração sensível do mundo por meio das palavras, que se organizam sintaticamente e poeticamente e produzem ao final, um resultado catártico, de aceitação ou de negação, pode permitir que o aluno desenvolva amplamente as habilidades de leitura e escrita, possibilitando múltiplas práticas sociais. (MIGUEL, 2015, p. 67)

Em consonância à exposição de Miguel, e pensando no Produto Educacional, é preciso considerar a literatura como um instrumento para a sistematização dos conteúdos escolares, foco de atenção deste trabalho, a fim de que os alunos, de acordo com Gasparin (2012), a partir da prática social inicial, possam construir conjuntamente com o educador um percurso educativo o qual permitirá, posteriormente, o retorno à prática social inicial, porém, de forma mais apropriada e fortalecida em termos cognitivos.

Os resultados da Ação de Extensão, que propiciou a aplicação do Produto Educacional com os alunos, podem ser tomados como positivos, considerando que os mesmos demonstraram uma mudança de discurso quanto às questões relacionadas ao preconceito, discriminação racial e racismo.

Um exemplo que pode ser apresentado, referente a essa afirmação é o modo com que os alunos passaram a se identificar após a Ação de Extensão. Fato este caracterizado na primeira questão de ambos instrumentos de pesquisa, ou seja, os questionários constantes aos Apêndices C e D. Na solicitação do instrumental “Atividade Diagnóstica” (APÊNDICE C) e do instrumental “Atividade de Encerramento” (APÊNDICE D), a questão quatro considerou acerca da identificação étnico-racial dos respondentes.

Diferentemente do primeiro instrumental que apresentou uma listagem análoga à do IBGE, no segundo, a questão se apresentou aberta, possibilidade esta em que todos os respondentes afirmaram ser negros. Resposta contrária à do

instrumental inicial, com o mesmo índice de respostas, porém com a identificação, parda, como predominante, caracterização esta que o IBGE estatisticamente considera como negra. Mas a diferença é que, ainda que fosse dada uma possibilidade de se identificar de outra forma, os mesmos não demonstravam segurança em fazê-lo, por falta de conhecimento conceitual acerca desta denominação.

Fora este exemplo, haveria a necessidade de se observar mais longamente estes alunos no contexto escolar, para avaliarmos se de fato houve ou não mudanças quanto às suas posturas e atitudes diante do enfrentamento referente às brincadeiras, entre outros comportamentos típicos que afloram as dissimuladas ações discriminatórias no ambiente escolar.

Aponta-se aqui que o observar longamente já poderia fazer parte de uma nova pesquisa científica, de cunho mais etnográfico, para se auferir as possíveis mudanças de atitudes e condutas diante da sistemática racista do cotidiano, a partir do desenvolvimento didático-pedagógico, tomando como base a presente obra de literatura, apresentada como Produto Educacional.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo realizar a avaliação da política pública que alterou a LDBEN, a Lei 10.639/2003. Uma política pública de cunho educacional e, ao mesmo tempo, de ação afirmativa, que, sancionada há 15 anos, propunha incluir de forma mais intensiva a temática étnico-racial no contexto da educação brasileira, que já não é desprovida de dificuldades, devido às diversas questões de fundo histórico, político, econômico e cultural.

Neste sentido, a ideia inicial de avaliar essa política pública se mostraria inviável, se não fosse focalizado um ponto de interesse, ou seja, o viés da análise a qual se pretendia olhar em perspectiva. Retomando a fala de Amoras e Rodrigues (2009), que acentuam que a avaliação reflete o comportamento cultural do avaliador por estar referenciada na cultura de quem a avalia, a realidade deste pesquisador na relação com a área do ensino acabou por orientar a avaliação do desenvolvimento da Lei 10.639/2003, sob o ponto de vista didático-pedagógico, direcionado aos conteúdos escolares.

Esta escolha não é sem cabimento, pois, olhando para esta política pública, após 15 anos da sua existência, alguns índices, como os produzidos pelo IPEA (2011) e IBGE (2016), permitem que se possa compreender a importância das políticas públicas orientadas para a promoção da igualdade racial, como forma de prover mais dignidade para a população negra no percurso para a igualdade racial e, supostamente, a superação do racismo.

Como exemplo disso, pode-se observar que, entre 1995 e 2015, mais pessoas autodeclaradas como negras chegaram ao nível superior (IBGE, 2016). A população adulta negra com 12 anos ou mais de estudo passou de 3,3% para 12%, o que aponta para uma tímida melhora das condições de vida da população negra, considerando que esse número é praticamente o mesmo que os brancos possuíam no ano de 1995, atualmente este número é de 25, 5%.

Este tipo de condição pode indicar que, nos últimos anos, ocorreram algumas transformações sociais ocorridas no Brasil. No entanto, considerando que avaliar é “emitir um parecer a partir de informações prévias e processuais de determinado objeto de análise” (AMORAS; RODRIGUES, 2009) e, também, que somente a partir de certos interesses que os homens têm de orientar-se no tempo (orientação da vida prática) é possível constituir a ciência da História, isto é, “torná-la inteligível como

resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação)” (RÜSEN, 2001, p. 30), ao procurar avaliar o desenvolvimento da alteração da LDBEN pela Lei 10.639/2003, buscou-se contribuir para quem, no contexto didático-pedagógico, a Escola pudesse realizar as discussões necessárias para a compreensão da promoção da igualdade étnico-racial, enquanto premissa para a reorientação da sociedade, a partir de si própria.

Na prática, essa promoção não tem condições de ocorrer sem a perspectiva de orientação das carências da sociedade, diante do racismo e desigualdades cruzadas (QUERINO; LIMA; MADSEN, 2011). Por isso, a Teoria da Ciência da História de Rüsen, na perspectiva do “sentido”, a partir do objetivo desta dissertação, pode verificar a potência dessa política pública para orientar tais carências.

Apresentado na sistematização didático-pedagógica, o desenvolvimento efetivo dessa legislação privilegia ou pode privilegiar uma mudança de “sentido”, ou seja, mudança de comportamentos, atitudes e condutas, por meio do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares relativos à temática étnico-racial.

Assim, quais são as contribuições deste trabalho, senão deixar aqui registrada, com base no estudo empreendido, a importância de continuar acreditando na educação para promover uma sociedade que valorize cada vez mais a diversidade e a diferença e não a desigualdade e discriminação. Faz-se importante afirmar, também, que diferentes somos todos. Mas uma sociedade que se pretende verdadeiramente democrática deve nutrir atitudes e condutas que valorizem a diversidade sem quaisquer tipos de preconceito e discriminação.

Também não será sem um adequado desenvolvimento didático-pedagógico, em relação aos saberes sociais, naturais e culturas voltados à temática étnico-racial, que a atual situação do negro e do indígena vai se transformar. Desse modo, é imprescindível a educação para as relações étnico-raciais em todos os níveis, etapas, disciplinas e modalidades da Educação Nacional, em todos os estabelecimentos públicos (estatais e particulares), conforme enunciado nas DCN EREER EHCABA. Pois será com o auxílio de todos os grupos que formam a sociedade, principalmente do elemento branco (portador de privilégios simbólicos e materiais relevantes) consciente, sensibilizado e apropriado da importância das temáticas étnico-raciais, que se fará diferença na sociedade. Principalmente, através do estabelecimento de um contraponto em relação ao preconceito e à discriminação racial e racismo também

contra aqueles que agem em favor da manutenção e da condição de exclusão social do negro.

A análise dos resultados da pesquisa com os usuários a quem a política fora focalizada permitiu visualizar, constante à hipótese inicial, que os estabelecimentos particulares desenvolvem os elementos da temática africana e afro-brasileira, ainda timidamente e referenciado em algumas disciplinas e momentos estanques (geralmente próximos ao dia da Consciência Negra).

Constatou-se, também, que a forma como essa temática é trabalhada, de maneira geral, tanto nos estabelecimentos públicos estatais quanto particulares, aponta que o escravismo ainda está muito presente na sala de aula, agregado pedagogicamente a outros elementos culturais e, por estes referenciados, nem sempre tão positivos, o que não contribui para mudar o modo negativo como a figura do negro é percebida e, de acordo com o que é solicitado aos educandos, como, por exemplo, a passividade do negro escravizado, ou a reafirmação deste desconectado de toda uma sorte de sua história e cultura no seu continente de origem: o africano.

Algumas respostas referenciaram que o aprendizado em relação a essa temática, trabalhada de maneira positiva, muitas vezes era produto mais da opinião crítica dos professores do que dos conteúdos próprios das aulas, ou que parte desse aprendizado referente às questões étnico-raciais estava mais relacionada à convivência com diferentes raças e grupos sociais, ou seja, a convivências, em si, com as diferenças.

Constatou-se tanto entre os estudantes ingressantes da UTFPR quanto do estabelecimento em que se aplicou o Produto Educacional, uma fragilidade no tocante a alguns aspectos dos conteúdos escolares, tais como conhecimentos e competências, comumente presentes no currículo, ainda que fora da perspectiva do desenvolvimento da temática étnico-racial.

Um exemplo disso é a imprecisão de conhecimentos relativos à correta declaração identitária étnico-racial, (APÊNDICE C), correta definição geográfica (física e humana) do continente africano, doenças que afetam mais a população negra, diferenciação entre *bullying* e racismo entre outros.

Em relação a essas respostas, e como proposta de reorientação de sentido referente à maneira em que os conhecimentos, ou seja, os conteúdos conceituais são trabalhados, não é mais possível conceber que as visões do continente africano continuem a ser distorcidas. E seja representado apenas superficialmente, em que

somente a musicalidade e a dança sejam lembradas como pontos positivos, assim como a geografia e as paisagens “exóticas” mais atreladas aos animais, considerados exuberantes, do que ao contexto do homem e a sua cultura.

Também é evidente a fragilidade de um desenvolvimento metodológico, considerando as práticas de ensino e culturais, que desenvolvam a temática, ora referida, apenas no 20 de novembro. Pois os estudantes percebem como e quando um tema é prestigiado, na compreensão do currículo. Essa situação permite perceber que o desenvolvimento em torno da temática étnico-racial, precisamente ocorre para dar conta de uma determinação, por isso que normalmente, o Dia da Consciência Negra fica conhecido como o dia do negro. Porque sem um trabalho didático-pedagógico que utilize este dia, semana, mês, como culminância de toda uma ação pautada na educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, se eventualmente, desenvolvido, não passará de momento didático, esvaziado de sentido.

Quanto ao objetivo relacionado ao Produto Educacional, o livro de literatura produzido ao longo dos primeiros quinze meses da execução do programa do Mestrado, após a aplicação entre estudantes da Educação Básica, mais especificamente, do 1º Ano do Ensino Médio, o livro demonstrou positivamente as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico potente, em relação aos conteúdos escolares referentes à temática étnico-racial, de modo a enriquecer as diferentes disciplinas do currículo e promover uma educação mais democrática, cidadã e antirracista.

Deste modo, na perspectiva de um ensino voltado para a diferença, para os diferentes e para a cidadania, imagina-se que as contribuições deste trabalho para a sociedade podem ir além do que uma orientação das carências de sentido (RÜSEN, 2001; 2015) em relação à área da educação e ensino, mas podem também significar uma mudança da política pública, de modo geral, e, de forma mais específica, uma alteração da própria Constituição Federal.

Na Constituição da República Federativa do Brasil, na seção dos direitos individuais e coletivos, o texto traz, no *Caput* do Art. 5º que,

“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, p.13).

Na perspectiva de uma educação da diferença, uma ode à concepção de educação histórico-crítica, firma-se, desde já, a luta para a alteração deste artigo como uma forma de contribuição desta dissertação para promover uma sociedade da diferença, o que pode transparecer uma utopia. Mas, segundo Paulo Freire, a “utopia é o sonho não realizado”, e, com esta afirmação, apresentamos o *Caput* do Art. 5º, nesta presente perspectiva:

Todos os brasileiros são diferentes, mas, apesar das diferenças constantes a gênero, raça, cor, orientação sexual, orientação religiosa, orientação filosófica, regionalidade, idioma, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade, deficiência ou outra condição, TODOS têm que ser, sob a égide da lei, tratados igualmente, sendo assegurados a brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade e à paz social.

Este pesquisador e educador, a partir dessa concepção de cidadania, pensa ser possível pensar em novas políticas públicas entre outras ações empresariais e da sociedade civil, em uma dimensão para todos.

Ponderando acerca da relevância deste trabalho, dentro de um contexto que envolve as discussões sobre a importância do conteúdo escolar no embasamento e consecução didático-pedagógico da educação para as relações étnico-raciais, este parece representar uma minúscula parte no espectro do conhecimento. Parece como um grão de areia, mas considerando que um grão de areia no olho incomoda, não pode ser desconsiderado. Por isso, espera-se ter contribuído para que outros trabalhos possam, a partir deste, continuar o percurso em direção a uma educação que, cada vez mais, reconheça, valorize e promova a diversidade étnico-racial, o que é muito relativo, pois a natureza em si, ABSOLUTA, é a própria diversidade.

## REFERÊNCIAS

AMORAS, Fernando Castro; RODRIGUES, Laércio Gomes. Avaliação das políticas públicas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 101, p. 135-138, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. A recusa da "raça": antirracismo e cidadania no Brasil dos anos 1830. **Horizontes antropológicos**, v. 11, n. 24, p. 297-320, 2005.

BAIRROS, Luíza Helena. **O Estatuto é pra valer!** Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/destaques/Luiza%20Bairros%20-%20O%20estatuto%20e%20pra%20valer.pdf/view>>. Acessado em: 28 mar. 2017.

BANTON, Michael; BESSA, Antônio Marques. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARCELLOS, Ana Paula de. Constitucionalização das políticas públicas em matéria de direitos fundamentais: o controle político-social e o controle jurídico no espaço democrático. **Revista de Direito do Estado**, n. 3, p. 17-54, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2013.

BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB-projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2017.

BONETTI, Alinne; ABREU, Maria Aparecida. **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Igualdade de Racial**. Lei nº 12.288/2010, Brasília, 2010

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 09 abr 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Antônia Elisabeth da Silva Souza Nunes, Elias Vieira de Oliveira, organizadores, Brasília: MEC, SETEC, 2008b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECAD/ SEPPIR /INEP, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 09 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Relatório do Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. p. 28 30. 2001.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação**. BRASIL. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 10 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 06 ago. 2017.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Políticas públicas e direito administrativo**. Brasília: Revista de Informação Legislativa, 1997, p.90.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2002.

CASHMORE, E. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CHARURI, Celso. **Como vai a sua mente?** São Paulo: Associação PRÓ VIDA, 2008.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.

COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

CORTES, Soraya, Vargas. O Sistema Único de Saúde no Brasil: uma avaliação. In: MADEIRA, Lígia Mori Madeira. **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014, p. 179-194.

DARTORA, Ana Carolina Moura Melo. **As adolescentes negras e os 13 anos da Lei 10.639/03**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, 2017.

DESCARTES, René. Discurso do método. In: **René Descartes**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 33-81.

DELORS, Jacques; NANZHAO, Zhou. **Educação, um tesouro a descobrir**. 1998.

DOLL JR., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, 2007, p 100-122.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.

GAMA, Carmem Lúcia Graboski da. **Método de construção de objetos de aprendizagem com aplicação em métodos numéricos** (Tese de Doutorado) UFPR. Curitiba, 2007.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. Unesco, 2012.

GUERRA, Bernardo Pereira de Lucena Rodrigues; PIOVESAN, Flávia. **Direito internacional dos direitos humanos**: nova mentalidade emergente pós-1945. Juruá Editora, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

HEWITT, Paul G. **Fundamentos de física conceitual**. 11 ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; DE MELLO FRANCO, Francisco Manoel. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva 2001.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (Pnad): síntese de indicadores 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em 29 jun. 18.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: Ipea; ONU Mulheres; SPM; SEPPPIR, 2011. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306\\_retrato\\_das\\_desigualdades\\_de\\_genero\\_raca.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf)>. Acesso em 08/04/2017.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A interação pela linguagem**. Contexto, 1992.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude e colonialidade do saber. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 13, p. 148-161, 2014.

LANDIM, Claudia Maria Ferreira. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Edição da autora, 1997.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63

LINDGREN-ALVES, José A. Cinquenta anos da convenção sobre a eliminação da discriminação racial: uma apreciação crítica de dentro. **Lua Nova**, n. 100, 2017.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da Educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista (1848)**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MATTOS, Wilson Roberto. 2003 – O ano do começo: características e aspectos iniciais da implantação do sistema de cotas para negros na universidade do estado da Bahia (UNEB). **PLURAIS-Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, 2010.

MIGUEL, Anieli de Fátima. **Clássicos do terror como proposta de letramento literário: Machado e Stevenson em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, PR. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MORAES SILVA, Graziella; DE SOUZA LEÃO, Luciana T. O paradoxo da mistura. Identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 27, núm. 80, outubro de 2012, pp. 117-133 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, p. 117-133, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10724731007>>. Acesso em: 04 abr 18.

MOREIRA, Marco Antônio. **O mestrado (profissional) em ensino**. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, 1, 131-142. 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, n. 68, p. 46-57, 2006.

\_\_\_\_\_, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_, Kabengele; SCHWARCZ, Lílian Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva. As facetas de um racismo silenciado. **Raça e diversidade**. 1996. p. 213-229.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARANÁ. Superintendência de Educação (SUED). **Resolução 3399/2010. Estabelece as Equipes Multidisciplinares para tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena**. SEED. 2010a.

\_\_\_\_\_. Superintendência de Educação (SUED). **Instrução 10/2010. Dispõe sobre as Equipes Multidisciplinares para tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena**. SEED. 2010b.

\_\_\_\_\_. Superintendência de Educação (SUED). **Instrução 17/2006. Dispõe sobre a obrigatoriedade em todos os níveis e modalidades dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de Educação Básica de desenvolver a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. SEED. 2006.

PEREIRA, João Baptista Borges. O negro e a identidade racial brasileira. In: **Racismo no Brasil**: São Paulo: Peirópolis/ABONG, 2002, p. 65-71.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. **Psicologia Social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil, 2002, p. 59-90.

QUERINO, Ana Carolina; LIMA, Cleiton Euzébio de; MADSEN, Nina. Gênero, raça e educação no Brasil contemporâneo: desafios para igualdade. In: BONETTI, Alinne; ABREU, Maria Aparecida. **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011, p. 129-147.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Editora UFPR, 2015.

\_\_\_\_\_, Jörn. Razão histórica. **Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica, 2001.

SADDI, Rafael. Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *neu geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. **OPIS**. v. 14, n. 2, 2014, p. 133-147.

SANTOS, Givan José Ferreira dos. **Produção escolar de textos**: parâmetros para um trabalho significativo. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2001.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 71-83, 2008.

SAVIANI, Demerval. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 379-392, 2017.

\_\_\_\_\_, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX. Editora Companhia das Letras, 1993.

SILVA JR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva.; SILVA, Mário Rogério. (ORG.) **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial**. São Paulo: CEERT, 2010.

\_\_\_\_\_, Hédio. Conceito e demarcação histórica. In: SILVA JR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva.; SILVA, Mário Rogério. (ORG.) **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial**. São Paulo: CEERT, 2010.

SILVA, Rogerio Bernardo da. **Representações da temática afro-brasileira na literatura infantil e juvenil**: entre a escolarização da produção literária e a estetização das demandas escolares. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo. 2014.

SOUZA, Márcio Rodrigo de Araújo; MENEZES, Monique. Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 84, 2014.

TOZZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

TRAPP, Rafael Petry. O antirracismo no Brasil e a Conferência de Durban: identidades transnacionais e a constituição da agenda política do Movimento Negro (1978-2010). **Revista Cadernos do Ceom**, v. 24, n. 35, p. 235-252, 2011.

TREVISAN, Andrei Pittol; VAN BELLEN, Hans Michael. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 3, p. 529-550, 2008.

UTFPR. **De Escola de Aprendizes à Universidade Tecnológica**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/historico/de-escola-de-aprendizes-a-universidade-tecnologica>>. Acesso em: 23 out 18.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Livro: Lord e Lis: Uma jornada em busca da reconstrução da identidade



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,  
SOCIAIS E DA NATUREZA - PPGEN**

**JORGE LUÍS FELIZARDO DOS SANTOS**

**LORD E LIS: UMA JORNADA EM BUSCA DA RECONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE**

**PRODUTO EDUCACIONAL**

**LONDRINA**

**2018**



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,  
SOCIAIS E DA NATUREZA - PPGEN**

**JORGE LUÍS FELIZARDO DOS SANTOS**

**LORD E LIS: UMA JORNADA EM BUSCA DA RECONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE**

Produto Educacional apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Professor Dr. Daniel Guerrini

**LONDRINA**

**2018**

Para Luana, Letícia e Laís,  
... Lord e Lis!

**SUMÁRIO**

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>138</b>
<b>Apresentação.....</b>	<b>140</b>
<b>Primeiras palavras: A obra e os personagens.....</b>	<b>142</b>
<b>Lord e Lis: Uma jornada em busca da reconstrução da identidade.....</b>	<b>145</b>
<b>Palavras finais: Contribuições da obra.....</b>	<b>183</b>
<b>Referências.....</b>	<b>185</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>186</b>

## AGRADECIMENTOS

Escrever um livro não é fácil, e penso que descobri isso, escrevendo.

Mas foi através deste desafio que pude perceber como se sentiam os grandes escritores como Castro Alves, Machado de Assis, Lima Barreto, entre tantos outros, quando davam a vida aos seus personagens e aproveitavam o ensejo para abordar temáticas tão caras para a vida em sociedade. Longe de querer me comparar a esses grandes vultos, percebi, neste percurso, essa satisfação.

E por este momento, tão ímpar na minha vida, agradeço a Deus, ao TODO, pela minha vida.

Agradeço a todas as pessoas que passaram pela minha grata vida e contribuíram pela formação de quem eu SOU, a começar pelas mulheres da minha vida. Vera, Iolanda e Sheila, esta última, responsável pelo meu direcionamento profissional e hoje a minha vida: a educação e o ensino.

Agradeço aos meus maiores amores, minhas filhas, Luana, Letícia e Laís, fontes de minha inspiração.

Quero agradecer aos docentes da UTFPR/LD, principalmente o meu orientador e amigo, Daniel Guerrini, além dos professores Givan José Ferreira dos Santos e, principalmente, Maurício César Menon, incentivador deste livro. Assim como sou gratíssimo à professora Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha e André Lopes Ferreira, queridos examinadores da minha banca de defesa, e gratos amigos

Vai aqui um agradecimento especial à querida professora Karen Debértolis, e a todos os colegas do curso de Escrita Criativa, que permitiu que eu acreditasse, ainda mais, na minha competência escritora.

Agradeço a todos os meus amigos, mas especialmente ao amigo Fernando Bruno, incentivador deste livro, tanto quanto o seu orientador. Mas não podia deixar de agradecer enormemente ao grande amigo e compadre, José Carlos Zironi, pelo incentivo de mudança.

Agradeço aos meus amigos e colegas educadores que se mantêm firmes e fortes em favor de uma educação e um ensino de qualidade, apesar de todos os desafios que nos são impostos na escola pública estatal.

Também, em nome do Dr. Celso Charuri, que na sua bondade sistematizou todo um conhecimento de vida; e em nome das queridas amigas Teré Vilela e Ana Barguil, agradeço a todos os amigos da Pró-Vida.

Não podia deixar de realizar um grande agradecimento às Redes Oficiais de Ensino públicas, tanto do município quanto do estado de São Paulo, que há 15 anos são responsáveis pela remuneração que me permite viver e perspectivar novos desafios, em prol de um melhor processo de ensino-aprendizagem.

## APRESENTAÇÃO

Penso que uma apresentação é muito importante, neste primeiro livro que escrevo.

Pude descobrir, ao cursar o mestrado, esse talento, o qual hoje eu tenho o prazer de mostrar a todas as pessoas que quiserem abrir as páginas deste livro.

Meu nome é Jorge Luís, nasci no Hospital do Servidor Público Estadual de São Paulo, sou filho de Vera Lúcia e Oswaldo Luiz, funcionários públicos.

A ausência do estado em relação à Primeira Infância, que era um “problema” da Assistência Social e não da Educação, com a ausência de creche, me levou a frequentar a Educação Infantil na Escola de Educação Infantil “Passinho Inicial”, uma escola particular.

Depois, no Ensino Fundamental, frequentei até o atual 6º Ano, o Colégio Madre Cabrini, momento em que a crise econômica provocada pelo governo Collor abateu a família e forçou a minha transferência para a Escola Estadual Professor Joaquim Silvado, onde a minha tia Sheila de Andrade lecionava, para cursar o 7º Ano.

No 8º e 9º Anos frequentei a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Derville Alegretti, depois de quase três dias e noites em que minha mãe ficou na fila para me matricular em uma escola pública, a qual naquele momento era chamada de “modelo”. Em 1993, existiam algumas escolas de preferência, onde o ensino era mais “referenciado” e mais procuradas pelas famílias, que gostariam de garantir uma educação de qualidade para o seu filho e não tinha dinheiro para bancar uma escola particular. Hoje penso que se a sociedade fosse mais engajada e participativa, não haveria motivos para a multiplicação de estabelecimentos particulares.

Após mais um pouco de fila, em 1995, frequentei a Escola Estadual Professor Augusto Meirelles Reis Filho, onde me formei no Ensino Médio.

No processo educativo e de escolarização não vivenciei processos de valorização étnico-racial, muito pelo contrário, na escola particular, era chamado de preto, macaco, negão... sem que a escola desenvolvesse trabalho algum contra a discriminação racial, talvez por acreditar na “democracia racial”, sentimento este que muitos tinham naquela época. Portanto, não quero ser um acusador leviano, e desmerecer todo um trabalho desenvolvido por essa tradicional instituição escolar. Mas um dia dei um soco na cara de um menino “folgado”, que vivia me “provocando”

na escola, e olha que nunca fui violento, do tipo brigão. Fiquei com medo da minha mãe saber ou de ser penalizado pela escola, fingi que estava passando mal e fui para a enfermaria que tinha no colégio. O menino, acho que por estar com medo, devido às “injúrias” raciais desferidas contra mim, também não contou para a mãe dele e eu saí desse episódio “ileso”. Mais ou menos, pois ainda vou levar bronca quando a minha mãe ler essa narrativa.

Na verdade, longe de me sentir orgulhoso com essa história, eu me sinto triste, porque tive que recorrer a uma solução solitária e individual ao invés de uma outra, pedagógica, a qual contemplasse a educação étnico-racial e um ensino que valorizasse a história e cultura do negro no Brasil e seus (meus) antecedentes africanos, um ensino que promovesse a compreensão de que todos somos diferentes sim, mas não desiguais, enfim, um ensino que contemplasse a diferença e fosse antirracista.

A partir desse processo escolar vivido, e depois de formado em História pela UNESP, em 2001, aprovado e efetivado como professor na Prefeitura Municipal de São Paulo e atuando, também, como professor na rede estadual de São Paulo, a partir de 2002, acabei norteando minhas ações didático-pedagógicas no sentido de desenvolver a questão étnico-racial, antes mesmo da Lei 10.639/2003. Mas, é claro, que seu advento promoveu uma preocupação tal no “sistema de ensino” que se tornou mais fácil trabalhar essa temática no contexto escolar.

Desde então, em muitas escolas, em conjunto com outros grandes colegas, desenvolvi as temáticas da educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. De modo que na ponta, no chão da escola, os educandos tivessem a possibilidade e oportunidade que não tive enquanto estudante.

Este livro, destarte, é tão somente uma possibilidade para que se garanta, dignifique e se contemple, enquanto direito à aprendizagem, a temática étnico-racial.

## PRIMEIRAS PALAVRAS: A OBRA E OS PERSONAGENS

Este livro, intitulado *Lord e Lis: uma jornada em busca da reconstrução da identidade*, é fruto das nossas pesquisas relativas ao trabalho dissertativo e se apresenta como Produto Educacional para o desenvolvimento do ensino. Trata-se de uma narrativa ficcional, gênero romance, em que a temática principal é a construção da autoestima e valorização da etnia negra, além da reflexão acerca do produto chamado racismo, gerado e reproduzido na sociedade de forma mais direta ou mais dissimulada.

A temática étnico-racial é enredada com a busca e afirmação pela identidade dos personagens que, ao longo do ano letivo de 2017 e início de 2018, vivenciam, em suas respectivas escolas, histórias de superação e consciência política, tendo como pano de fundo as diferentes facetas das discriminações a que os negros estão expostos na nossa sociedade, que comumente dissimula o racismo, ideia ligada ao mito da democracia racial. Esse referido mito preconiza a inexistência do preconceito, discriminação racial e racismo no Brasil, ao mesmo tempo em que defende que as oportunidades e as chances da vida são ofertadas de maneira igualitária a todas as pessoas, independentemente do pertencimento étnico-racial das pessoas.

A personagem Lis é uma menina órfã de 14 anos, nascida no dia 09 de janeiro de 2003 (dia, mês e ano da sanção da lei 10.639 portanto), e que mora num abrigo com o seu irmão desde a morte de sua mãe. Lis estuda em um colégio particular que demonstra muita dificuldade em desenvolver ações ligadas às questões étnico-raciais, tendo como resultado disso casos de *bullying* e discriminação, os quais, inclusive ela própria, vivencia no ambiente escolar.

Lord é irmão de Lis (portanto, igualmente órfão), nascido em 20 de novembro de 1999 (dia de reflexão, que marca a morte de Zumbi dos Palmares, o dia da Consciência Negra), tendo na história 17 anos. Ele estuda em uma escola pública que tem se preocupado em ser mais democrática e aberta para a tolerância e o convívio escolar inclusivo. Como está prestes a se formar no Ensino Médio, a sua participação na vida da escola, inclusive sendo protagonista de ações pedagógicas como a Mostra Cultural, se divide com o estudo para a realização do ENEM, pois sonha em cursar Filosofia em homenagem à mãe que morreu por complicações de uma doença, situação essa que está enredada na obra.

As ações dos demais personagens em meio à narrativa estão ligadas aos personagens principais e à temática étnico-racial, em consonância com conteúdos multidisciplinares, orientadores de um possível caminho para o planejamento didático-pedagógico das diferentes disciplinas escolares, ao mesmo tempo, incentiva as pesquisas para o planejamento e organização de conteúdos para estas disciplinas, tendo como horizonte a educação para as relações étnico-raciais. Isso é regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), sendo que não há necessidade, portanto, de alterar o foco de um currículo eurocêntrico pelo afrocêntrico, ou por qualquer outro, pois o foco curricular deve estar permeado pelos conteúdos, ou seja, as mensagens (JUSTINO, 2013) dos diferentes grupos culturais, na consecução de uma prática pedagógica descolonizada, promotora da diversidade e democrática.

Neste sentido, esta obra, um livro de literatura, mais especificadamente, um romance infanto-juvenil, se apresenta para o desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico relacionado à temática étnico-racial, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), ou seja, de modo nuclear, no contexto da base nacional comum, que legalmente se faz obrigatória, na compreensão do currículo da Educação Básica, de acordo com o observado no artigo 26 da LDBEN:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

A observação deste artigo na LDBEN revela que a temática étnico-racial não foi proposta, conforme a sua alteração pela Lei 10.639/2003, para ser desenvolvida transversalmente, pois o artigo 26-A, que incluiu a obrigatoriedade desta temática, está inserida no artigo que estabelece a base nacional comum.

No artigo 27, da referida Lei, o texto legal ainda afirma que estes conteúdos curriculares devem observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996). Assim, o desenvolvimento da temática étnico-racial, através dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, faz parte de uma

comunicação importante para a garantia do bem comum e da democracia em nosso país.

Esta obra foi pensada, como um Produto Educacional, inicialmente, para atingir o público da Educação Básica, principalmente das séries finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio, de acordo com a pesquisa apresentada para a obtenção do título de mestrado. No entanto, como um livro de literatura, gênero romance infanto-juvenil, esta obra, fora do contexto eminentemente escolar, poderá atingir diversos públicos.

## LORD E LIS: UMA JORNADA EM BUSCA DA RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

### CAPÍTULO 1

– Ah, sua pretinha fedida, volta pro abrigo, quem te chamou na conversa?!, – disse Bianca, numa roda de colegas que, entre alguns risos e olhares constrangidos, acompanhavam a cena.

Assim, saiu Lis do colégio, chorando... correndo em direção à sua casa, ou melhor, ao seu *lar*...

É... é isso: para o seu *lar*.

*Lar* também é jeito de falar, sabe leitor, expressão do tipo “Lar, doce lar”?! Aquele que nos dá uma sensação de conforto, aconchego? Pois é, *lar* não é só força de expressão, pois apesar de Lis morar num abrigo, aquele era o seu *lar* mesmo. E não só Lis, mas também o seu irmão Lord. Esses dois eram, poderíamos falar, *siameses*, pois eram grudados um no outro. No entanto, não eram gêmeos, nem siameses, nem univitelinos, menos ainda bivitelinos.

Hoje, leitor, é mais um dia do mês de maio de dois mil e dezessete, e daqui até o final vamos acompanhar a história de dois irmãos, Lis e Lord, duas almas negras, digo negras porque negras são, apesar do matiz mais claro de suas peles, e de passarem, também, quase despercebidos com relação à sua negritude, pois sempre existe uma possibilidade, de acordo com a conveniência dos outros, é claro, de se dar visibilidade à sua invisibilidade...

Mas, continuando...

Lord com seus dezessete anos de idade, nascera em 20 de novembro de 2000, com os seus 1,78m de altura, 79 quilos, cabelos cortados à máquina sempre bem baixinhos, pois no abrigo não se podia ter cabelos grandes, tudo por causa da higiene - é o que diziam. Lord Félix D’Castro Alves era um adolescente como os outros, cheio de vida, franco, com uma autoestima superpositiva, se arrumava bem, apesar do modo humilde. Havia somente uma coisa que não era positiva nele: o traço de uma doença hereditária que já havia consumido a vida da sua mãe e de muitos outros como ele: a anemia falciforme.

Lis, por sua vez, era uma menina alegre, apesar de um pouco introvertida, nascera em 09 de janeiro de 2003, um dia histórico! Lis Félix D’Castro Alves dos Santos tinha uma baixa autoestima, com seus 1,69 de altura e 55 quilos, cabelos alisados, gostava de andar ornada com acessórios e influenciável. Tudo isso porque não acreditava em si, reproduzia tudo o que definiam como padrão e, assim como o irmão, possuía o traço da anemia falciforme, sentindo-se ainda mais triste por isso: foi depois do seu nascimento que a sua mãe sofreu as maiores complicações dessa doença, vindo a falecer sete anos mais tarde.

Lis chegou em casa chorando pela humilhação que lhe fora imposta por uma de suas colegas de escola e pelos olhares risonhos dos outros colegas.

– Puxa, que dia!, pensava.

Chegou, e logo foi para o seu quarto, passando pelo seu Zé dos Cocos e pela D. Geny, que conversavam no corredor do abrigo.

O abrigo, o Lar Amigo Francisco de Assis, era um lugar simples, mantido por uma instituição assistencial que acolhia crianças órfãs cujos outros familiares não tinham condições de criar. O prédio tinha dois andares: no andar de cima, ficavam os quartos e banheiros; no de baixo, a administração e a área social, incluindo a sala da diretora e pedagoga do abrigo, salas de reuniões, sala de televisão, refeitório, cozinha, área de convivência e uma área externa com horta, uma quadra e um jardim.

Após o falecimento de Maria das Flores, como era conhecida a mãe de Lord e Lis, os pequenos tinham no mundo apenas a sua avó materna. Porém, a vó Catarina, uma velhinha muito simpática e risonha, uma “benzedeira de mão cheia” - alguns diziam -, já tinha idade avançada - mais de 80 anos. A verdade é que ela era sim, uma pessoa iluminada, e que tinha uma espiritualidade muito forte, mas não havia conseguido manter os netos ao seu lado, devido a sua condição financeira, e preferiu que os dois fossem para o abrigo a vê-los passar fome, mas nunca deixava de mimá-los, levando uma ou outra guloseima... coisas de vó.

Chegando a seu quarto, Lis, chorando copiosamente, pensava:

– Como assim, ser xingada perante todo mundo, e ser chamada de negra, logo eu que sou morena!!!

Na verdade, não era a primeira vez que Lis era exposta àquela situação. Há muito, os funcionários do abrigo percebiam que a menina, cada vez mais, e principalmente desde o começo do ano, permanecia estranha, ficando sempre triste e com o emocional abalado.

Desde o momento em que chegara ao abrigo, Lis havia sido matriculada numa escola particular que oferecia bolsas de estudo para algumas crianças de instituições de caridade. A criança não poderia tirar notas menores que 7,0 para ser mantida como bolsista naquela escola. Talvez fosse por esse motivo que muitas crianças acabavam “perdendo as chances” que lhes eram dadas, como um gesto de caridade e ação social, pois, vindos de uma condição de pobreza às vezes gritante, muitas das que chegavam ao abrigo não conseguiam acompanhar o ensino naquela instituição.

Apesar de tudo, Lis sempre fora uma menina estudiosa - sua mãe era exigente, mesmo não tendo melhores condições financeiras, pois desde sempre criou sozinha o filho e a filha, sempre procurando buscar possibilidades culturais que a cidade oferecia gratuitamente, numa Casa de Cultura pública.

...

Instantes depois, Dona Geny, que todos ali no abrigo chamavam de vó, pediu licença, entrou no quarto e perguntou o que havia acontecido para aquela “princesa” estar chorando daquele jeito. Enxugando as lágrimas, a menina contou tudo o que tinha acontecido no colégio e afirmou que não queria mais estudar naquele lugar, porque lá ela era muitas vezes ignorada pelos outros alunos.

Sabia que era um bom colégio, tradicional na cidade. Chamado Nossa Senhora de Casaluce, seu nome fazia referência a uma madona italiana, que desde o século XII era adorada no sul da Itália: a Nossa Senhora de Casaluce, cujo nome significa “casa de luz”. Diz a história que, em um dia muito chuvoso, apareceu num

mosteiro na cidade de Aversa, uma moça negra pedindo abrigo, mas os padres não puderam acolhê-la, devido ao fato de não poderem acolher mulheres e a encaminharam para o convento das freiras, na outra cidade, “CaslLuce”. As freiras a receberam e a acolheram num quarto. Porém, no dia seguinte, as freiras não mais a encontraram e no seu lugar havia apenas um quadro, de uma mulher negra com uma criança nos braços.

Dona Geny, que era uma ex-funcionária do abrigo, após aposentada, permanecia trabalhando, cuidando das crianças e adolescentes que ali residiam. Não gostava muito de sua casa, pois seu filho adotivo, o qual havia pegado para criar quando já contava com idade avançada, depois dos quarenta, não tinha muita paciência com ela, por ser velha, como ele dizia.

Branca, 69 anos, baixa estatura e com seus 80 quilos, Geny Biaggio da Silva gostava muito de frequentar as feijoadas da Escola de Samba da cidade, mas sonhava mesmo era desfilar na “Vai-Vai”. Uma tradicional escola de samba de São Paulo, fundada por dois amigos em janeiro do ano de 1930 como Cordão do “Vae-Vae”, após esses serem expulsos de um time de futebol chamado “Cai-Cai”. Também poderia ser um desfile pela Portela, do Rio de Janeiro, como uma velha amiga sua, Iolanda, que muitas vezes já havia desfilado.

Após 55 anos de trabalho, a maior parte deles no abrigo, sua idade já pesava, mas as crianças do orfanato a adoravam, ela era muito alegre e disponível. “Uma alegria ver aquelas crianças crescerem e virarem boas pessoas, apesar de nem sempre essas ‘boas histórias’ se repetirem”. “É a vida” – refletia ela.

– Não fique assim não, Lis, você é uma menina linda, mas você precisa saber que o nome disso é discriminação, é racismo. Tudo por causa da sua cor, – tentou consolar a menina.

– Mas eu sou morena, D. Geny!, a menina falou.

E D. Geny retrucou:

– Você é negra, ainda que de pele clara, mas é negra. E tem mais, pode até ser que em alguns momentos as pessoas não percebam isso, porque aqui no Brasil, minha *fiá*, essa discriminação é disfarçada.

E continuou:

– Mas quando interessa, ah... zapt, ela aparece.

D. Geny, triste com a situação narrada pela menina, ficou pensando: “Quando que essas histórias vão parar de se repetir, meu Deus? Não é possível que as crianças já nasçam preconceituosas assim”. E continuou: “Quando que vamos parar de passar para as crianças essas visões distorcidas que não levam `a nada e só reproduzem o preconceito?”.

Lis, ainda no colo da D. Geny, ficou pensativa, até que acabou adormecendo.

## CAPÍTULO 2

Lord chegou já quase à noite, pois tinha saído para fazer uns trabalhos escolares no Centro Cultural da cidade com seus amigos, Gustavo e Henrique. Ele

estava muito animado com a escola ultimamente, isso porque, segundo ele, ela estava deixando de ser chata, ou como nós poderíamos dizer, tradicional e conteudista.

Mas a verdade é que Lord, que nunca havia sido daqueles alunos mais aplicados, estava agora se apropriando da escola e dos espaços públicos da cidade. Ele estava com 17 anos, e aquele era o seu último ano na escola em que estava estudando, a Escola Estadual Nina Rodrigues, sendo que havia estudado ali desde pequeno, quando a sua mãe ainda era viva. Só saíra dali por um ano. Depois que a sua mãe faleceu e ele e a sua irmã foram para o abrigo, os dois foram matriculados na escola em que Lis estudava atualmente, mas ele não “conseguiu” acompanhar o ritmo e acabou voltando para aquela, a Nina Rodrigues, que era pública.

A escola Nina Rodrigues, passava, naquele momento, por uma transformação. A direção começava a entender as mudanças da sociedade e do público que frequentava aquela escola, recebendo um grande número de alunos que vinham da periferia da cidade, trazendo com eles as suas culturas. Também passava por uma profunda mudança no que diz respeito às práticas de ensino e à participação da família na escola, tornando-se mais democrática. Porém, uma coisa ainda preocupava muitos alunos como Lord: o nome do patrono da escola, Nina Rodrigues.

O nome da escola fazia referência a um médico maranhense que tinha ficado conhecido por defender, no final do século XIX, as teorias raciais que vinham da Europa, teorias estas que indicavam a superioridade da raça branca e a inferioridade das outras raças que compunham o Brasil. Como médico e atento às suas pesquisas antropológicas na Bahia, Nina Rodrigues defendia que as presenças do negro, do mestiço e do mulato eram um grave problema para o desenvolvimento do país, mas que ao longo do tempo a raça superior acabaria vencendo. Antes, contudo, era necessário o controle dos elementos inferiores, “bárbaros”, por meio de leis penais. Por isso que Lord, em conjunto com colegas de outras turmas e apoio de alguns professores, levou para a diretora uma proposta para mudar o nome da escola.

A diretora Márcia, uma mulher bonita, alta, branca, com cabelos pretos, sempre muito bem vestida, na faixa de seus 50 anos e que naquela escola era praticamente nova, pois só estava lá há dois anos, ficou de verificar como poderia fazer a mudança:

– Olha, meninos, eu acho muito interessante essa proposta, mas eu não sei se ela não esbarra em alguma legislação. Vou verificar e volto a falar com vocês depois, tudo bem? - Falou a diretora, comprometendo-se a pensar na proposta.

Ouvindo RAP, Lord entrou no abrigo cantando em voz alta.

Nossa! Como ele adorava as batidas, os temas, as letras que falavam sobre a realidade da favela e a forma como ela era tratada de modo discriminatório pela sociedade.

Ele sabia que, diferentemente do que se falava na mídia ou à boca pequena, no dia a dia, a discriminação era muito forte no Brasil, e principalmente sentida mais na periferia, onde o histórico de esquecimento e marginalização do pobre era grande, assim como a repressão e o genocídio da juventude, na maioria, negra.

As aulas do professor Maurício, de Sociologia, não saíam da sua cabeça: era comum o professor, que era baixinho e gostava de skate, falar e mostrar números, por

exemplo, em que, considerada a porcentagem de pobres, o número de negros era quase duas vezes maior em relação ao de brancos, sendo por isso que a violência na periferia atingia mais as famílias negras.

– Não, eu não quero fazer parte dessas estatísticas!, pensava Lord.

Por isso que, apesar de não ter pai e mãe e de viver no abrigo, ele estava estudando, para poder orgulhar a sua mãe, onde quer que ela estivesse, e ter condições de dar uma vida melhor para a sua avó e para sua irmã.

Chegou, ouvindo e cantando um trecho da letra da música “Levanta e anda” de um de seus maiores ídolos, o rapper Emicida:

Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda  
 Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda, Irmão  
 Você não percebeu  
 Que você é o único representante  
 Do seu sonho na face da terra  
 Se isso não fizer você correr, chapa  
 Eu não sei o que vai.

– E aí, Zé dos Cocos, o que é que tá pegando, *cumpadi?*, perguntou Lord.

– Tudo bem, tá animação hoje, curtindo uns rap, né? - respondeu o seu José, comentando sobre a cantoria do “menino”, como chamava Lord. Estou aqui terminando de dar uma ajeitada nesse lugar, pois hoje é sexta e eu não quero deixar para arrumar tudo amanhã, porque amanhã você sabe, é dia de forró, e a minha namorada vai estar me esperando - continuou ele, com uma cara de felicidade e já pensando no fim de semana.

– Você sabe onde está a minha irmã?, perguntou Lord.

– Acho que ela está no quarto, hoje ela chegou bastante triste, pois acho que tiraram onda com ela na escola, respondeu o seu José compartilhando a própria preocupação em relação à menina com Lord.

– Sério, de novo? Aquela escola de *playboy* pode ser cara, boa, maravilhosa, mas está deixando a minha irmã muito *down*. – falou o garoto. Vou lá ver como ela está!, e terminou rapidamente a conversa.

– Isso, cabra, vá lá ver e depois desçam os dois, porque o jantar já está quase pronto - emendou o seu José.

– Ok, respondeu Lord já subindo para o quarto em que a sua irmã dormia junto com outras cinco meninas.

José do Bomfim, o conhecido Zé dos Cocos, era um baiano arretado e troncado, de 1,60m. Caboclo, mestiço de branco com índio, como ele gostava de se definir, trabalhava no abrigo há muito tempo. Fazia de tudo, desde serviços gerais, para colaborar com o caseiro, o congolês Olenka, que era chamado de “João de Angola” pelas crianças, que não entendiam muito bem quando ele falava, até os serviços de secretaria e administrativo, em auxílio à senhora Terezinha, diretora do Lar Amigo Francisco de Assis, que fazia alusão ao “santo” amigo das crianças e dos animais. O abrigo era mantido por uma associação filosófica de “amigos da mente”, como as pessoas se referiam.

Terminando seus afazeres, José se dirigiu para a cozinha para ajudar D. Geny a arrumar o refeitório, pois ele tinha certeza que os “cabrinhas”, como ele chamava todas as 20 crianças e adolescentes que viviam no “Lar”, estavam com fome.

A verdade é que aquele era um lugar muito especial para todos os que ali trabalhavam, porque eles sentiam, não só por causa da alegria daquelas crianças, que apesar de toda a situação pelas quais passaram até chegar ali, sendo por “orfandade” no caso de umas, violência doméstica no caso de outras, entre tantos motivos igualmente tristes, que os responsáveis por manter o abrigo viviam para tentar construir um mundo bem melhor. Começando pela sensibilidade e ternura com que tratavam os funcionários, mas, principalmente pela forma com que as crianças eram cuidadas e educadas, com dignidade, carinho e amor.

### CAPÍTULO 3

Lord bateu na porta e foi entrando no quarto. As outras cinco meninas, Luana, Letícia, Rafaela, Laís e Júlia, estavam lá também, mas cada uma fazendo uma coisa: arrumando o cabelo, lendo, jogando no celular, e a sua irmã ali, encolhida, passando uma sensação de muita tristeza.

– Oi, minha irmã, o que houve? O Zé falou que você chegou triste, o que houve?, perguntou Lord, vendo a situação em que a irmã se encontrava.

– Ah, Lord, aquelas meninas da escola, não cansadas de só me ignorar, agora estão pegando no meu pé, ficam me provocando, me chamando de pretinha, entre outras coisas. Sem contar que os professores, eu sinto, me tratam como se tivessem pena de mim, sei lá, não sei o porquê...

– Não fique assim. Amanhã eu vou conversar com a dona Terezinha, pois isso não pode continuar, isso já está virando perseguição, tá ligada! – falou ele irritado, e tornou:

– E o que você fez?

– Nada, disse a menina.

– Mas você tinha que abrir a boca para falar, pô!, falou Lord, contrariado.

– E adianta?, replicou a menina, de forma interrogativa.

– Se você não tentar, não vai adiantar mesmo. Mas vamos descer, vai, pois o Zé falou que a D. Geny já estava terminando de preparar a mesa para o jantar, *bora*, vamos jantar e depois a gente conversa mais.

– Não. Pode descer, eu estou sem fome, falou Lis.

– Êrrr, sonorizou, incomodado, Lord.

– Verdade, sério, a garota insistiu. Pode descer, eu vou ficar de boa - continuou.

Então, Lord olhou para as meninas que estavam no quarto também e falou:

– Gente, bora descer, porque o cheiro do rango tava ótimo, eu acho que é galinha ensopada, falou Lord, após desistir de chamar a sua irmã para jantar.

## CAPÍTULO 4

Naquela noite, depois do jantar, Lord ficou conversando um pouco com a sua irmã, que demonstrava alguns sinais de irritabilidade, crise de choro e falta de apetite, sem dúvida já em conjunto com uma “grande” baixa autoestima, que já fazia tempo que ele percebia na sua mana. Desde as roupas que ela vestia, meio metidas a “burguesinha”, seus cabelos, sempre alisados à “prancha”. Sem contar seu comportamento e falas preconceituosas, muitas vezes para consigo mesma, quando criticava o seu cabelo “ruim”, como ela se referia aos seus cachos crespos.

Lord desceu e ficou no computador até as dez da noite, horário permitido para que os meninos e as meninas permanecessem nas áreas comuns do abrigo. Neste momento, enquanto escutava algumas músicas, que havia baixado para o seu celular - sons de Emicida, Criolo, MV Bill, Racionais, Gabriel, o Pensador - ficou pensando na sua mãe e o que ela falaria naquela situação, enquanto ouvia “Passarinho”, do Emicida:

Será que o sol sai prá um voo melhor  
Eu vou esperar, talvez na primavera  
O céu clareia e vem calor vê só  
O que sobrou de nós e o que já era...

Subiu, mas não parou de pensar na situação. Cumprimentou seus colegas de quarto - Artur, Henzo, Emanuel, João e Henrique -, conversaram um pouco sobre coisas triviais, o que meninos conversam. Tomou banho, deitou na sua cama, segundo andar da terceira beliche e, antes de dormir, rezou para sua mãe, pedindo que ela pudesse iluminá-lo e mostrar-lhe um caminho para melhor lidar com a situação da sua *mana*, por quem se sentia responsável depois que sua mãe morreu.

Sabia também que aqueles eram os seus últimos meses no abrigo, e que depois de completar 18 anos, data limite para a permanência de um adolescente na instituição de assistência social, iria ficar mais difícil acompanhar a sua irmã mais de perto, pois a casa da sua avó não era muito longe, mas perto, com certeza, também não era. Sabia que era pra lá que iria se dirigir. Além do mais, ele prestaria o ENEM para conseguir fazer faculdade de Filosofia, da mesma forma que a sua mãe. Essa era uma promessa pessoal que iria seguir. Assim como também iria seguir a promessa de cuidar da irmã, como prometera à sua mãe antes de morrer.

Lembrou-se dos últimos momentos em que esteve com a sua mãe, quando ela estava acamada num hospital por uma complicação da anemia falciforme, doença que acomete quase que exclusivamente a população negra, mas, que no Brasil, em decorrência da alta taxa de miscigenação, acomete parcela cada vez mais significativa da população “branca”.

A anemia falciforme é uma doença que foi descoberta em 1904 por um médico estadunidense ao atender um estudante negro com fraquezas nos ossos, músculos e articulações, dores de cabeça, além de uma anemia crônica. Esse nome está ligado à forma como as células do sangue se apresentam, forma de foice, por isso o nome

anemia “falciforme” e por muito tempo foi considerada fatal, devido às infecções, insuficiência renal e cardíaca e trombose. Enfim...

Era 21 de julho de 2010, lembrava-se que a sua mãe apesar de doente, estava feliz, pois no dia anterior o Estatuto da Igualdade Racial havia sido aprovado, e ela falava:

– Lord, talvez eu não consiga ver, mas com certeza você e os seus filhos verão um país mais justo, onde a conduta das pessoas será voltada para compreensão de que, apesar de diferentes, as pessoas têm a mesma essência, e que se elas quiserem, poderão ajudar a transformar o mundo pela bondade e não pela força do preconceito, que faz com que, aqueles que são negros, aqui no Brasil, sejam discriminados nos mais variados espaços e situações, sejam os mais visados pela polícia nas ruas ou sempre olhados com desconfiança, em qualquer portaria ou guichê que chegarem, precisando se identificar primeiro como alguém de paz e só depois se identificando de acordo com o que foi fazer naqueles locais.

Lembrou-se também de que, naquele dia, sua mãe falou que o sonho dela de ser professora estava ligado a essas questões que envolviam preconceito, discriminação e racismo, citando uma famosa frase do Nelson Mandela:

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar. (Nelson Mandela, Long Walk to Freedom, 1995)

Mandela, tinha sido o primeiro presidente negro da África do Sul, depois de um período em que os negros, naquele país, dividido em várias etnias, foram, legalmente, separados da convivência com os brancos, também de várias etnias, que haviam colonizado o país, por se considerarem racialmente superiores.

Aquela segregação recebeu o nome de Apartheid e durou oficialmente mais de 30 anos, ela lhe contou. Lord recordou-se de que ela até chorou, ao lembrar que o próprio Mandela, mesmo sendo vítima daquele absurdo, pregava uma convivência pacífica entre os vários grupos de negros e brancos, e chamava a África do Sul de país arco-íris, devido à variedade de cores que compunham o povo que ali vivia. E citou parte de seu discurso.

Naquele instante de lembranças, pensando na sua irmã, ele próprio chorou ao evocar uma fala da mãe:

– Eu quis ser professora, meu filho, para ensinar que uma educação antirracista se faz com a consciência de cada um, de que todos somos diferentes, todos somos importantes, pois nós também somos uma nação “arco-íris” e a presença de cada um é essencial na vida em sociedade. Sabe filho, até parece óbvio o que falo, mas tem escolas, gestores, professores... que fingem que todos os alunos são iguais, para não ter que trabalhar com a pluralidade étnico-cultural dentro ou fora da sala de aula, mas se elas reconhecerem isso, elas vão ter que se posicionar e mudar suas condutas, mudar suas atitudes.

E encerrando a conversa, disse:

– Talvez você, meu filho, seja muito pequeno para entender o que eu estou falando, mas um dia, você vai entender!

Lord lembrou que essas foram as suas últimas palavras, e que no dia seguinte quando a sua avó os levou ao hospital de novo, a sua mãe já tinha virado uma estrela, conforme vó Catarina explicara para os netos.

Então, Lord limpou as lágrimas e pensou consigo mesmo:

– Eu vou fazer o que você não conseguiu, mãe!!!

## CAPÍTULO 5

Maria das Flores D´Castro Alves era uma mulher linda, do tipo dessas de parar o quarteirão, muitíssimo inteligente. Porém, nasceu pobre num “famoso” bairro da periferia da cidade, e não era diferente de tantas outras marias que já vimos. Maria das Flores era negra, pele escura e viva como uma noite de lua cheia, com seus 1,75 e 60 quilos, parecia uma modelo. Menina trabalhadora, desde cedo ajudou a mãe, pois o seu pai havia desaparecido quando tinha dois anos. Sua mãe achava que o seu desaparecimento estava ligado ao envolvimento dele com os grupos chamados de subversivos pelos militares, na época em que o Brasil estava vivenciando o período da Ditadura Civil-Militar, que se estendeu entre os anos de 1964 a 1985.

Catarina muito havia se mobilizado para descobrir o paradeiro de seu marido, mas nunca obtivera sucesso. E, sempre falava, de forma negativa: “Como se não bastasse ser preto e pobre, ainda era metido a comunista”. Jeito estranho esse de falar que demonstrava uma profunda dor causada pela falta do marido em sua vida e também na vida da filha, que ele acabou por não ver crescer, florescer e morrer.

Maria das Flores nasceu em 1978, ano histórico no cenário brasileiro, não pelo futebol, pois a seleção não ganharia a Copa do Mundo naquele ano, mas, sim, pela grande mobilização dos metalúrgicos, que se transformou numa grande “Greve”. Mas também pelo surgimento de um dos movimentos sociais que tinha, entre outros igualmente importantes, o grande pensador Abdias do Nascimento como liderança: o Movimento Negro Unificado (MNU), movimento de luta contra o racismo, que teria grande repercussão nos anos seguintes.

Retomo este fato pois a mãe de Lord e Lis, assim como o avô, o Sr. D´Castro Alves, fora engajada desde pequena em movimentos que lutavam pela democracia e justiça social. Ainda em 1992, participando do movimento estudantil, saiu pelas ruas da cidade com a cara pintada. Assim como em 1995, acompanhada por uma professora de quem era muito fã, chamada Sheila, foi até Brasília e participou da comemoração do aniversário de 300 anos de Zumbi, no que foi considerado na época, um evento que representou uma grande vitória dos negros brasileiros, pelo fato de terem conseguido ouvir, pela primeira vez na história, de um Presidente da República, que o Brasil era, sim, um país em que o racismo existia, ao contrário do que sempre era falado e exaltado: “que o Brasil era uma Democracia Racial”. Essa expressão, durante muito tempo foi vista como positiva, estava ligada à ideia de que o encontro das “três raças fundadoras” do povo de nosso país, tinha produzido um povo mestiço

e em si, representava que no Brasil não existia o racismo, situação diferente da de outros países, que tinham uma realidade bem diversa.

Em 1998, após um longo caminho no qual Maria e Catarina tiveram que sobreviver, pagar as contas, comer, estudar e pagar pela saúde quando esta faltava, além de eventualmente se divertir, Maria ingressa no curso de Filosofia de uma Universidade pública de sua cidade. A escolha do curso se dera pelo fato de querer entender filosoficamente, o que poderia explicar a ideologia racista e machista, além do princípio de toda intolerância ainda persistente no mundo quanto às questões de gênero e de identidade sexual e, especificamente no Brasil, com relação às religiões afro-brasileiras, que eram generalizada e perversamente chamadas de “macumba” pelas pessoas.

Olha, leitor, não sei se ela conseguiu respostas para todas essas questões, mas tenho certeza que se ela estivesse viva, nesse momento, a sua filha poderia ter uma outra visão em relação à própria identidade.

No segundo ano da faculdade, em 1999, Maria conheceu Jean, pai de Lord, também jovem, de 25 anos, branco, magro e de cabelos pretos, com 1,82 e 70 quilos. Jean era francês, proveniente do interior do país, e fazia um intercâmbio no Brasil devido ao seu doutorado. Em 1999, engravidou do seu “amor”. Tanta coisa em comum, exceto a nacionalidade. Enfim, mais tarde ela descobriria que o caráter também era exceção, pois quando Lord nasceu, o período de permanência de Jean no Brasil havia expirado e talvez por não poder perder o prazo dos estudos, ele teve que voltar para a França. O fato é que também jamais retornou ao Brasil e Maria das Flores, aquela linda jovem, se viu sozinha, tendo apenas a sua mãe para lhe amparar. Seu filho recebeu o nome de Lord, pois, se em nenhum outro homem pudesse confiar, ela poderia ter um lorde só para ela, a quem ela educaria para ser um machista em desconstrução e defensor do movimento feminista.

Maria continuou os estudos com muitas dificuldades, e, com uma criança, já não podia participar de todas as atividades estudantis extracurriculares. Ela procurou se dedicar, então, à duas coisas: à sua formação e, obviamente, ao seu Lord, razão da sua vida. Porém, em junho do ano de 2001, em Goiânia, Maria das Flores, conheceu Chico, um jovem sergipano, no Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE). Ele era negro, pele clara, com 1,77 de altura, 89 quilos, cursava Geografia numa Universidade pública. Os dois foram ao Congresso representando os estudantes dos seus estados. Saíram algumas vezes durante os dias do Congresso, porém, depois disso, cada um voltou para as suas cidades. E voltaram a se encontrar somente em abril de 2002, pois Chico iria participar da discussão de uma chapa de tendência popular para a eleição presidencial que ocorreria naquele ano. Puderam se reencontrar e saíram junto algumas vezes naqueles dias, inclusive Chico visitou Maria das Flores em sua casa, chegou a conhecer D. Catarina. Contudo, nessa mesma noite, após sair da casa de Maria das Flores, Chico foi surpreendido por uma ação da polícia, que o “confundiu” com um ladrão e disparou alguns tiros que o mataram.

Bom, leitor, não é novidade a forma como a polícia age na periferia, né? Até existindo, contra isso, várias organizações sociais que denunciam a violência e a forma de atuação da polícia nas periferias e o genocídio da juventude negra. Afinal de

contas as estatísticas mostram que o número de pretos e pardos mortos pela polícia é quase duas vezes e meia maior que a de brancos, principalmente nas áreas de favela ou periferia das grandes cidades. Violência que é justificada pela polícia, devido aos chamados “autos de resistência”, que são aqueles que envolvem as mortes ao ‘enfrentamento’ da ação policial.

Maria só saberia do ocorrido alguns dias depois, quando, sem notícias de Chico, foi informada por um amigo dele sobre o ocorrido. Inconformada naquele momento com as peripécias do destino, Maria das Flores mal sabia que não era apenas com a morte de Chico que ela iria se admirar: em dois meses, ela descobriu que estava carregando um filho dele! Pobre Chico! Pobre Maria! Pobre Maria?

Dona Catarina, quando soube, ficou muito nervosa e apreensiva, pois praticamente já não conseguia pagar as contas, que dia após dia iam vencendo, principalmente num momento tão difícil pelo qual a economia do país passava. Sem contar que Maria das Flores não conseguia arrumar um emprego...

Maria, extremamente triste, até pensou em abortar, e consultou uma amiga que a estimulou:

– Se o corpo é seu, ninguém tem nada a ver com o que você faz com ele, dizia uma.

Já outra amiga a alertou, dizendo:

– O aborto no Brasil é crime, eu sei que tem mulher que aborta, toma abortivo, coisa e tal, mas a verdade é que existe sim, desde esse momento, uma grande diferença entre as mulheres ricas e as mulheres pobres: a mulher rica aborta em clínicas particulares com a cumplicidade de toda a equipe que realiza o procedimento. A mulher pobre, sozinha, geralmente tem somente a sua consciência, não como cúmplice, mas como inquisidora, e quando o *negócio* dá errado, o hospital inteiro aponta o dedo, deixam a mulher sofrer, quando não tiram os ovários para que ela nunca mais cometa aquele *pecado*. E continuou:

– Dessas estatísticas, em que as mulheres pobres e, dentre essas, as negras, são a maioria, você poderá fazer parte da pior forma, caso você venha a morrer.

O argumento da sua colega removeu de Maria das Flores a ideia do aborto, e, a partir daí, a gravidez transcorreu normalmente. Quando chegou à altura da gestação em que descobriu o sexo da criança, uma menina, Maria das Flores, sem pestanejar deu o nome de Lis à sua filha. Havia visto que a Flor de Lis simbolizava a pureza e a beleza, ainda que cercada pelo lodo, e a renovação espiritual. Tudo o que ela queria naquele momento, renovação, tanto para ela quanto para o Brasil. E ficou muito feliz quando os resultados das urnas apontaram uma renovação política que nunca o Brasil vira, principalmente pela chegada ao poder de um ex-retirante, homem que viera da seca, alguém realmente do povo e que representava a esperança da população mais pobre, por uma maior justiça e igualdade social.

Após a posse, a primeira demonstração social desse novo governo, com relação às mudanças, foi a aprovação de uma Lei que incluía o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas públicas (estatais ou particulares) do país que atendiam a Educação Básica.

Nesse mesmo dia, nascera Lis. Era nove de janeiro de 2003, dia em que se renovavam as esperanças de Maria das Flores em um país melhor.

## CAPÍTULO 6

Era de manhã, e Lord acordou cedo, como sempre fazia aos sábados, para poder estudar para o ENEM antes dos outros acordarem, afinal, essa era uma das oportunidades que tinha para entrar numa universidade pública. Tinha, desde que sua mãe morrera, prometido para si mesmo e para a sua mãe que continuaria a obra dela e que cuidaria da sua irmã, a pequena Lis, como ele a chamava.

Escutou de longe uma musiquinha que ele sempre ouvia de manhã: era o seu João de Angola, como eles chamavam o caseiro do abrigo. Na verdade, João se chamava Olenka, e não era de Angola, era da República Democrática do Congo, antigamente chamado de Zaire, e de onde havia fugido, desde 2004, de uma guerra civil que assolou aquele país no começo da década de 1990. Mas as crianças o chamavam assim porque ele falava um “português” meio engraçado, devido ao sotaque. João de Angola nem ligava e se acostumou com o nome, que até achava bonito, só não gostava do complemento Angola, pois era muito orgulhoso de ser do Congo. O Congo-Kinshasa e não do Congo-Brazzaville, como era chamado o outro “Congo”, sendo o outro só República do Congo.

Ele, negro, com uma negrura bem acentuada, com os seus 1,85 e 116 quilos, alto e forte, era muito gentil com as crianças do abrigo, estava sempre alegre. O que mais gostava de fazer era cantar músicas tradicionais de seu país, que as crianças chamavam de “macumba”, por puro preconceito, pura ignorância.

Bom, a gente pode pensar que preconceito e ignorância se misturam, como na maioria das vezes, né? Inclusive, uma deriva da outra, pois é muito fácil as pessoas não conhecerem, ou mal conhecerem algo e já serem preconceituosas.

Continuando, o que ele mais gostava de fazer era cantar... E naquele dia, cedo, ele já cantava:

Bom dia começa com alegria,  
 Bom dia começa com amor.  
 O Sol a brilhar,  
 As aves a cantar  
 Bom dia.  
 Bom dia.  
 Bom dia.

Lord saiu no quintal e indo em direção àquele senhor alegre, falou:

– Bom dia João! – e complementou - , mas por favor, canta baixinho, pois desse jeito, todo mundo vai acordar cedo, e hoje é sábado e eu preciso estudar, antes que as outras crianças acordem.

– Bom dia, para você meu rapaz, João se voltou, cumprimentando o menino com aquele sotaque carregado, e continuou:

– Como ‘estar’ você?

– Tô indo, falou Lord, brincando e continuou, inclusive eu precisava conversar com o senhor mesmo. Lá na escola o professor passou um filme chamado “Hotel Ruanda”. Nossa... que forte! Me diga uma coisa: lá na África só tem guerra, é verdade?

– Olha, meu jovem, falou João pensando na resposta - Quando você fala em África, você tem que ter na cabeça que a África é muito grande, o terceiro maior continente, com mais de 50 países, sem contar com alguns territórios ainda colonizados. Além de que, nós somos hoje quase um bilhão e trezentos milhões de habitantes. Na África inteira nós somos divididos em diversas etnias, que falam de 800 a quase 2 mil línguas, divididas em cinco grupos de famílias. A minha etnia, chamada bakongo, fala uma língua do grupo níger-cardofaniana, a mais falada lá, mas existem outros grupos linguísticos como as afro-asiáticas, as khoi-san, as saarianas e as malaio polinésias. Sem contar que as próprias etnias fazem parte de grupos étnicos, como os árabe-berberes, que moram mais ao norte, os san, os khoi-khoi, os pigmeus, os etíopes e os mélanco-africanos, do qual eu faço parte, que vivemos mais ao Sul do deserto do Saara e recebemos dos europeus o nome de “negros” devido à grande quantidade de melanina que nós temos, o que simplificou toda a nossa riqueza, toda a nossa diversidade cultural, que apesar de variada, temos muita coisa em comum. Como a *força vital*, ou seja, a crença que nós temos na força mágica das palavras, e na nossa filosofia, que valoriza mais a força do grupo na consciência cósmica e no agir cotidiano do que o individual, respondeu longamente Olenka.

E, continuando, falou:

– Voltando à sua pergunta, eu tenho que te falar que, infelizmente, em alguns países, há sim guerras, provocadas por uma desestruturação das nossas muitas formas de governo depois que os europeus saíram ou foram expulsos da África, depois que não mais se interessaram pelo alto custo de manter as suas colônias, ou o que, na verdade, representou o desinteresse em continuar explorando economicamente estas, comentou tristemente.

– Mas a África é tão grande que, enquanto chove numa parte, na outra faz Sol. Algumas regiões vão se recuperando aos poucos e a nova situação se aproxima com direito a um lindo arco-íris. Como é o caso de Ruanda, que naquela guerra que você viu no filme, foi causada pela estratégia de “dividir para governar”, e quando o colonizador foi embora, o povo que representava uma etnia numericamente menor que a outra, naquele pequeno país, usou o poder de forma inconsequente, o que acabou gerando um conflito que consumiu milhares de vidas de nossos irmãos, assim terminou ele a explicação, num misto de alegria, devido ao interesse do menino e tristeza, por sentir saudades de seu país, da sua família e de seus amigos, como um que havia deixado para trás, o seu melhor amigo, chamado Makaia.

– Puxa *Jão*, exclamou Lord, sabe o que eu estou pensando, você poderia ir à minha escola, qualquer dia desses, para contar um pouco sobre o seu país, sua cultura, suas histórias. Ninguém melhor para falar da cultura africana que um africano nato, e emendou, vou ver com a professora Télia, de Geografia, ela vai amar! - exclamou o menino, todo animado com a sua ideia.

## CAPÍTULO 7

Naquele mesmo dia, à tarde, Lord e Lis se encontravam no salão de jogos, quando D. Geny anuncia uma visita:

– Lord... Lis... adivinhem quem está aqui, para fazer uma visitinha?, disse, animada, Dona Geny.

Quase que juntos, os dois:

– Vovó!!!, exclamaram os netos ao observar a vó Catarina entrar na sala.

– Vocês estão cada dia mais lindos, como vocês estão meus amores, como foi a semana?

Lord respondeu que na escola dele os professores estavam desenvolvendo um projeto para ser trabalhado ao longo do restante do ano sobre a pluralidade étnico-cultural em todas as turmas de cada série na escola, – falou, demonstrando muito entusiasmo.

Já Lis, um tanto quanto desanimada, falou:

– Estou indo.

Sua avó quis saber o motivo de tanto desânimo e a menina narrou tudo o que tinha acontecido em sua escola, e, com a ajuda de Lord, a avó Catarina ficava sabendo de toda a situação pela qual ela passava.

Na sequência, após mais um pouco de conversa e demonstração de carinho para com os netos, a avó Catarina procurou a diretora do Lar Amigo Francisco de Assis, a dona Terezinha.

Terezinha, uma senhora branca, 75 anos, com cabelos tingidos por causa da idade, tinha uma baixa estatura, com seus 1,54 m de altura e 55 quilos. Havia muito tempo que era a diretora do “Lar”. Ela era sempre muito bondosa e carinhosa com todas as crianças, mas ia lá apenas umas quatro vezes por semana, somente para verificar a situação da administração, que era mais acompanhada de perto pelo senhor José do Bonfim, como ela chamava formalmente o Zé dos Cocos.

Neste dia da visita da avó Catarina, a senhora Terezinha, por acaso, estava na sala da direção, quando Catarina bateu na porta:

– Com licença.

– Pois não, vó Catarina, felicidade em revê-la, o que te traz aqui nesta sala? - perguntou a Senhora Terezinha, num tom amistoso.

– Eu estou bem, mas creio que quem não está muito bem é a minha neta. Respondeu a avó Catarina, incomodada com a situação narrada pelos netos.

E continuou:

– Pois é dona Terezinha, eu estou muito preocupada com a Lis, fiquei sabendo que ela não está comendo direito e anda muito desanimada. A senhora sabe que eu não tenho condições para viver com os dois devido ao problema que a senhora sabe qual é, mas eu não quero ver os meus netos sendo destratados na escola ou em qualquer outro lugar - falou a avó.

– A senhora sabe como eles são bem acolhidos aqui, e eu quero que a senhora me conte o que está acontecendo para que a gente veja o que pode fazer – respondeu Terezinha, já preocupada.

Vó Catarina então passou a narrar com mais cuidado o que havia acontecido com Lis na escola, e pediu o auxílio da diretora do abrigo com relação ao fato. A senhora Terezinha então se comprometeu a conversar com os responsáveis da escola e pediu para que a avó Catarina pacificasse o coração sobre aquela situação de *bullying*, como ela analisou o ocorrido.

Vó Catarina demonstrou-se incomodada com aquela forma com a qual a senhora Terezinha se referiu ao caso. Sabia que não se tratava de *bullying* e sim de discriminação por causa da “cor” de Lis. E falou:

– Dona Terezinha, eu respeito muito a senhora, mas a senhora não entende que essa situação não é uma simples irritaçãozinha de criança? A Lis já não tem mãe, ela já é introvertida, talvez por sentir muito a falta da mãe, e agora essa situação de ficar sendo exposta por coleguinhas por causa da sua cor de pele, por causa dela ser negra, já é demais.

– Mas ela não é negra, ela é morena, veja a pele dela, retrucou Terezinha.

– Não, ela pode até ter a pele clara, mas ela é negra. É só olhar os cabelos dela, o nariz. Ai, meu Deus. Por isso que o Brasil não vai pra frente, os brancos como a senhora querem sempre disfarçar ou apagar a nossa negritude, respondeu deselegantemente Catarina, incomodada com aquela situação.

– Não, imagina, vó Catarina. Se eu entendi errado eu peço perdão para a senhora, mas é que eu não tenho essa visão e não entendo assim.

– É, eu sei, tem pessoas como a senhora, que não são preconceituosas, e eu sei reconhecer quem não é preconceituoso, mas a senhora nunca viveu o racismo na pele. Só quem já sentiu é que pode falar “do” racismo, enquanto vocês no máximo podem falar “sobre” o racismo.

Depois da tensão dessa parte da conversa e, para finalizar o assunto, a senhora Terezinha se comprometeu a conversar com a equipe gestora do Colégio Nossa Senhora de Casaluce para ver o que se podia fazer em relação à situação apresentada. Despediu-se da vó e esta voltou a ficar um pouco mais com seus netos, antes de ir embora.

## CAPÍTULO 8

Passado o final de semana, a rotina recomeçava e, logo cedo, os irmãos levantaram e foram para suas respectivas escolas. De início, Lis não queria ir, mas o incentivo das suas colegas de quarto e do seu irmão logo a fizeram levantar, tomar café e sair.

No colégio, tudo transcorreu bem, ou mais ou menos, né. Naquela semana, nas aulas de História, a professora Bárbara abordaria o período relacionado ao Imperialismo europeu, no século XIX, também chamado de Neocolonialismo.

Na aula da segunda-feira, usando a lousa virtual, a professora projetou o mapa da África e perguntou o que os alunos conheciam sobre aquele continente, iniciando um debate em sala de aula. Alguns alunos começaram a falar:

– Lá só tem preto de cabelo ruim, dizia um, aos risos.

- Ih, prô, lá só tem pobreza, fome e miséria, dizia outra aluna, de forma séria.
- Meu pai sempre falou que lá só tem animal feroz, leão, girafa, hipopótamo, rinoceronte e gente selvagem que só vive em tribo, respondeu outro.
- Não é de lá que vieram os parentes “macacos” da Lis?, falou Bianca, a mesma que já havia “destratado” a Lis nas últimas semanas.

Nesse momento, Lis levantou e saiu chorando da sala, depois ter se mostrado incomodada com o assunto desde o início da aula. A professora tentou conter a menina, mas não adiantou, esta saiu correndo, sem conseguir esconder o choro.

A professora Bárbara, então, pediu para uma das colegas ir atrás dela e pedir que voltasse para a sala aula, algo que, naquele dia, não aconteceu.

Bárbara, desconcertada com aquela situação e com a chuva de preconceitos que havia presenciado naquela *brainstorm*, sentiu que teria muito trabalho para mudar aquela situação, mas como a quase totalidade daqueles alunos eram brancos, vindos de uma sociedade que, apesar de não admitir o racismo, era altamente preconceituosa - isso podia ser facilmente constatado nas falas dos alunos. Sabia que teria que conversar com a direção sobre aquela situação.

Após essa reflexão interna, continuou com a aula, tentando controlar a sala, que havia ficado tumultuada, com muitos risos e brincadeiras.

Nos dias que se seguiram, percebeu que Lis permanecia pouco atenta durante as aulas. Mas continuou “tocando” o conteúdo.

Explicou que o Imperialismo foi um processo de expansão do sistema econômico capitalista que resultou na conquista e dominação dos continentes africano e asiático e numa nova forma de política com relação à América. Contou que o objetivo principal foi o de exportar os excedentes da produção dos países industrializados, sendo que justificavam a dominação colonial como “fardo do homem branco”, ao ter que levar para aquelas regiões distantes com “povos atrasados”, “bárbaros” e “inferiores”, a “Missão Civilizadora”.

Na verdade, leitor, além, de não ter querido se comprometer com a situação de conflito apresentada, devido ao medo que tinha dos pais daqueles alunos, coitada, a professora Bárbara, não se aprofundou na desnaturalização em relação ao surgimento do racismo, enquanto um conceito, produto da ciência racialista do século XIX. Não contou como surgiu o termo raça, que hoje já sabemos, graças às próprias Ciências da Natureza, que há somente uma raça, a humana, mesmo que, ao longo do tempo, a “raça” tenha sido usada para classificar os povos do mundo em quatro cores - branca, preta, amarela e vermelha -, a partir da ideia de diferenças naturais entre os tipos humanos, com base em sua aparência. E além de classificar, criou também uma hierarquização entre elas, em que a raça branca era superior e as outras, inferiores. Estava assim criado um mecanismo para o racismo, que até os dias de hoje, infelizmente está presente no mundo e também é base das desigualdades sociais e econômicas na grande maioria dos países, como o Brasil, que utilizaram a mão-de-obra dos negros, no período escravocrata. Porém, hoje, este termo é ressignificado entre a população negra, como um mecanismo de elevação da autoestima, construção da identificação e elemento de valorização.

## CAPÍTULO 9

Já na escola Nina Rodrigues, a situação vivenciada por Lord era bem diferente. Naquele mesmo dia, por exemplo, na aula de matemática, a professora Roseli continuava com uma sequência da aula em que apresentava o Mancala, um jogo africano, originalmente desenvolvido pelo povo egípcio, que, como ela havia falado na aula anterior, significava “mover” ou “transportar”. Nas aulas anteriores, ela havia afirmado que o Mancala era um nome para quase 200 jogos de tabuleiro, pensados e jogados no continente africano.

Houve, para a aula, toda uma preparação, desde um vídeo, para ensinar a dinâmica do jogo, até a confecção dos tabuleiros e peças para que o jogo pudesse ser jogado. Roseli, sempre que podia, para ensinar matemática, pedia para os alunos trazerem materiais recicláveis para serem usados em sala de aula, e, desta vez, não havia sido diferente: ela pediu para os alunos trazerem caixas de ovos para fazerem de tabuleiros. Na aula daquele dia, a professora organizou os alunos em grupos, ainda que a dificuldade imposta pelos 42 alunos, como contava no diário de chamada, prejudicasse a atividade pensada.

Com os alunos enfim organizados, Roseli conseguiu iniciar e desenvolver a atividade.

...

Na parte da tarde daquela segunda-feira, a Diretora, a professora Márcia, havia convocado uma reunião para tratar também da Mostra Cultural, que tinha como intenção a valorização das diversas culturas presentes na formação do Brasil, a partir da afirmação das diferenças e contribuição que cada uma delas trazia de importante para a vida de todos.

Apesar dessa sua concepção de escola e sociedade, a professora Márcia, sabendo da realidade de muitos alunos, que vinham da periferia para estudar naquela escola, mais central, por não haver escolas de ensino médio em algumas regiões da cidade, obrigando os alunos a grandes deslocamentos, como era o caso de Lord, deixava muito à vontade aos alunos, orientados pelos professores, que decidissem os principais temas abordados na Mostra Cultural.

Lord, naquele ano, era um dos representantes dos alunos no Conselho de Escola e sempre que podia dava as suas opiniões e sugestões.

Antes da reunião começar, enquanto se esperava outros membros que estavam atrasados, Lord fala para a professora Márcia:

– Puxa professora, eu fico até nervoso quando a senhora pede pra me chamar na sala de aula, eu sempre penso que eu fiz alguma coisa de errado!

– Imagina, Lord, você é um menino muito bacana e tem nos ajudado muito a mudar a nossa escola para melhor, respondeu a diretora, que gostava de ser chamada de professora.

– É prô, iniciou Lord pensativo, muita coisa mudou por aqui depois que a senhora entrou no ano retrasado, eu até lembro quando a senhora chegou no meio

do ano, todo mundo ficou meio “cabreiro”, apesar que aqui era normal a troca de diretor. Naquele ano mesmo a gente já tinha passado por uns dois.

– Sabe o que é, Lord, muitas vezes o serviço público fica condicionado a várias situações e burocracias que impedem um bom trabalho, mas o que interessa é que, hoje, estamos aqui para melhorar a escola, independente de quanto tempo eu fique por aqui. Você sabe que o diretor desta escola está trabalhando na Diretoria de Ensino, né? E a gente nunca sabe quando “aquelas situações” que eu te disse vão mudar, mas o que importa é que, independentemente delas ou dos diretores, professores e funcionários de uma escola, que podem mudar constantemente, a comunidade participe sempre da vida da escola, para que ela se mantenha sempre de boa qualidade, pois eu acredito nisso. Uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos!, disse, firmemente, a diretora.

E continuou:

– Eu lembro também que você não era tão participativo, muito pelo contrário, né “seu” Lord?, falou a professora, acompanhando a cara de encabulado do aluno, que tinha sido muito bagunceiro.

– É prô, mas eu melhorei né? E graças à senhora, que sempre foi *mó* firmeza comigo.

– Não, Lord, você é o responsável por você mesmo. Você apenas precisava de uma oportunidadezinha, falou Márcia, piscando para Lord.

Depois que todos, ou quase todos chegaram para a reunião, a professora Márcia iniciou o encontro.

## CAPÍTULO 10

Como a reunião foi um pouco demorada e abordou vários assuntos, eu prefiro, leitor, que você tome conhecimento dos detalhes por meio de seu próprio registro:

ATA da Reunião Extraordinária do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres (APM), da Escola Estadual ‘Nina Rodrigues’, realizada no dia Vinte e Dois de Maio de Dois Mil e Dezessete, às 15:30 horas em segunda chamada na sala de Informática, sob a presidência da Sra. Márcia Francisca Rosa Peres, Diretora da Unidade Escolar. Nesta data, foi feita a leitura da ata da reunião anterior e ratificada aos presentes os itens da pauta da presente Reunião, como segue: 1) Aprovação do Balancete referente aos meses de março e abril da APM; 2) Alteração do Calendário Escolar. A Senhora Márcia iniciou a reunião informando aos membros, mediante a apresentação de todas as pastas com os devidos documentos (notas fiscais, extratos bancários, entre outros) referentes aos gastos realizados pela Escola nos meses de março e abril, de acordo com os valores liberados pelo governo em cada verba para atender as prioridades da escola. Após a verificação dos documentos, os membros aprovaram a prestação de contas. A

seguir, foi passado para o outro ponto de pauta, a alteração do calendário escolar. Com relação a este item, a diretora solicitou que um dos alunos expusessem os motivos que os levaram a solicitar a alteração da data da Mostra Cultural, que inicialmente estava marcada para o dia vinte e cinco de novembro para o dia vinte e um de outubro. O aluno Lord Félix D'Castro Alves, do 3º Ano C, com a palavra, expôs que os alunos do 3º Ano queriam participar da festa, mas, ao mesmo tempo, estavam preocupados com a proximidade da data do evento com aquelas relativas aos exames do ENEM e outros vestibulares. Assim, com a ajuda do Grêmio dos alunos da escola e de alguns professores, os quais incentivaram que trouxessem este tema para ser debatido no Conselho de Escola, eles estavam solicitando que pudesse haver a alteração de data da festa. A Senhora Márcia, com a palavra, parabenizou os alunos pela organização e disse estar feliz com o crescimento deste espaço como um espaço democrático, e, referindo-se à festa, parabenizou a equipe escolar pela conscientização sobre a necessidade de procurar construir uma identidade positiva nos educandos, ajudando a transformar, por meio da educação, um pouco das realidades vivenciadas pelos mesmos. Por fim, disponibilizou a palavra para quem quisesse se manifestar. A professora Aparecida, com a palavra, achou que antecipar a festa atrapalharia a dinâmica da escola; o professor Zeca, na sequência, concordou com os alunos e disse que, sem a ajuda destes, a festa não seria produtiva e assentiu com a possibilidade da mudança. Já a senhora Vera, mãe de aluno, concordou com a mudança e perguntou se não haveria nenhum risco em se mudar a data da festa. A professora Márcia disse que, inicialmente não, e que o conselho era soberano para decidir sobre a alteração. Nesse sentido, colocou a pauta em votação, e, por ampla maioria de votos dos membros, a alteração foi aprovada. A diretora Márcia, oferecendo a palavra e ninguém mais querendo fazer uso, encerrou a reunião e eu, professora Lorena, secretariei a presente reunião e assinamos esta Ata junto aos demais presentes. 22/05/2017.

## CAPÍTULO 11

Naquela mesma semana, vó Catarina voltou a conversar com a senhora Terezinha, diretora do abrigo, que havia se comprometido, no último encontro, a conversar com a direção do Colégio N. S. de Casalucce, a fim de que a “história do *bullying*” contra a Lis, como ela havia nomeado o caso inicialmente, e que a avó considerava racismo, fosse solucionada.

O *bullying*, leitor... como eu poderia ser menos formal na definição? ... é uma violência originada no ambiente escolar, em que alguém agride e intimida, intencionalmente, outro alguém, trazendo danos para o que “sofre a agressão”.

*Bullying*, no presente caso, não está fora de contexto, mas, sabe, leitor, tanto a vó Catarina como a sra. Terezinha, estão com a razão. O que separa a visão de cada uma são suas histórias de vida. Com certeza, a sra. Terezinha, apesar de já ouvir falar em preconceito e racismo, talvez nunca tenha vivenciado alguma situação limite em que tivesse que se posicionar com relação à discriminação racial. Porém, em momento algum, ela se furtou de suas responsabilidades humanas e profissionais, e, eticamente, estava agindo para resolver a questão relacionada à Lis, afinal de contas, ela acredita num mundo bem melhor. Sua ação vai no sentido de garantir uma vida boa e digna para Lis e todas as suas crianças no abrigo, de forma que consigam - por meio das oportunidades e da bondade - tudo o que desejarem.

Já a vó Catarina, com os seus oitenta anos, além de ser bisneta de escravizados, traz na memória o que ouvia quando pequena, e o que desde sempre vivenciou. A situação de exclusão do negro, em nossa sociedade, muitas vezes patrocinada pela própria ação e omissão histórica dos governos brasileiros, que nunca ou quase nunca se mobilizaram para dar mais qualidade e dignidade para a população negra, entendendo, talvez, desde a abolição da escravatura e o início da República, que a igualdade na lei era o suficiente para não fazer nada, nada que pudesse corrigir uma injustiça histórica, e, assim, serem entendidos como discriminadores. E olha que a democracia racial é o nosso grande orgulho nacional!

Em sua memória, ela também traz o entendimento que, nessa democracia racial, o negro é identificado nas estatísticas como pobre, o pobre como bandido e, como se fala, “bandido bom é bandido morto”.

Assim, a senhora Terezinha contou à vó Catarina que procurou a direção da escola onde Lis estuda, expôs a situação, disse que a menina estava cada vez mais introvertida, menos sociável, não querendo mais comer nem ir à escola. No começo, houve certa resistência, por parte da escola, em aceitar a situação, mas mesmo assim o colégio se dispôs a iniciar as providências. Como a menina era órfã e o “Lar” é que tinha a guarda dela, o Estatuto da Criança de do Adolescente poderia ser utilizado como garantidor de direitos da menina. Assim como também, as leis, que tinham modificado a “Lei da Educação”, obrigando o trabalho com a diversidade histórica e cultural na sala de aula, de forma a se pensar numa sociedade mais plural, que valorizasse a história e cultura africana, afro-brasileira, e porque também não... a afro-indígena.

Após ouvir um argumento tão forte, por parte da diretora do abrigo, a diretora do colégio não teve como não se comprometer em verificar o que estava ocorrendo, prontificando-se a tomar as medidas administrativas e pedagógicas adequadas.

Dito isso, e na esperança de que tudo fosse resolvido, as duas se abraçaram e combinaram de continuar a se encontrar periodicamente para acompanharem os avanços com relação à Lis. Vó Catarina estava bem emocionada e falou:

– Muito obrigada, sra. Terezinha, e junto com “eles”, eu sei como fazer a minha parte e trazer essa menina para gente, de volta!, e saiu dando uma piscada de olho e com o coração emocionado.

## CAPÍTULO 12

Após a conversa com a senhora Terezinha, vó Catarina subiu para ficar com a neta, antes de ir embora. Entrou naquele quarto todo colorido, decorado por todas as meninas que dormiam ali, com pôsteres e fotos dos ídolos de cada uma. Viu pôsteres de artistas da televisão, cantores, desenhos animados, e reparou que todos os sonhos de consumo daquelas garotas estavam relacionados ao que a televisão vendia, e, tirando uma foto do ator Will Smith, ainda como personagem de uma série antiga, que ainda passava na televisão, pois ali ele estava muito mocinho, ela não havia reparado nenhuma outra imagem de algum elemento da cultura negra.

Entrou, olhou a menina - o quarto estava vazio, sábado era o dia em que as crianças mais ficavam nas áreas comuns, brincando e se divertindo - e percebendo-a triste, pensou:

– Deixa estar minha querida, pois “nenhum sofrimento é tão eterno que não acabe”, pensou Vó Catarina, lembrando-se de uma expressão antiga.

Sentou na cama e colocou a cabeça da neta sobre as suas coxas, e acariciando a fronte de Lis começou a contar uma história. História de uma mulher guerreira, linda e poderosa que havia vivido na África:

– Era uma vez, Lis, uma mulher guerreira que lutou pela liberdade de seu povo, contra a opressão dos portugueses ao seu reino. Como desde pequena ela teve de enfrentar o poder masculino, ela se tornou forte, nunca se subordinando a homem qualquer. O nome dela era Nzinga, e a história conta que, antes de se tornar rainha, foi enviada pelo seu irmão para negociar a paz entre o seu reino - Ngola - e os invasores portugueses, representados por um governador-geral, na cidade de São Paulo de Luanda, cidade fundada pelos portugueses para explorar aquela região da África. Os portugueses a receberam com grande estilo, digno de uma celebridade de hoje em dia. Chegando para a reunião, percebeu que na sala da autoridade portuguesa só tinha cadeira para uma pessoa, restando para ela apenas algumas almofadas. Como ela não levava desaforo para casa, ordenou a uma súdita que se ajoelhasse e se sentou sobre ela, não ficando inferiorizada perante o representante português. Inteligente e decidida, ela saiu da reunião deixando bem claro que o seu povo não abaixaria a cabeça para o rei de Portugal. E assim foi feito. Depois, como rainha, ela mesmo lutava nas frentes de batalha. E o seu reino só foi conquistado após a sua morte, aos 81 anos.

Vó Catarina passou mais tempo contando outras histórias da Rainha Nzinga - que muitos acreditavam ser um mito - que retratavam a força da mulher na África, tendo ainda como exemplo histórias de tantas outras mulheres, como Cleópatra no Egito, das Rainhas-mãe, também conhecidas como Candaces, no Império Cush, e protagonistas de suas próprias histórias, dentro da história da humanidade.

– Nossa, vó, que legal essas histórias, de onde era essa rainha “Inzinga”?, perguntou a menina, mudando a feição.

– Ela morava onde hoje é o país chamado Angola, essa história se passou lá pelos anos de mil seiscentos e pouco...

– E como a senhora ficou sabendo? A senhora conhece outras histórias? Agora até que eu fiquei animada!, falou Lis alegremente.

– É, meu amor, são muitas histórias na África, com muitos mitos, muitas lendas, muitas verdades... pois o povo africano e sua cultura são muito diversos e de uma riqueza infindável, falou Vó Catarina com uma voz suave e misteriosa.

E, continuando, disse:

– Quais as verdadeiras e quais são as imaginadas, é muito difícil de saber...

– Vó, e como é que a senhora sabe tanto destas histórias? , perguntou Lis.

E, disparando na sequência, perguntou:

– A sua vó também te contava essas histórias?

– Sim, filha, algumas.... algumas... outras eu fui buscar, acessei no mundo encantado, respondeu vó Catarina, de forma misteriosa e consciente da desconfiança da neta.

Lis voltou a perguntar:

– Mundo encantado, vó? Que mundo é esse?

E vó Catarina respondeu:

– Esse mundo também é chamado de mundo espiritual.

E Lis:

– E esse mundo existe?

– Minha querida... a religiosidade, em grande parte da África, era baseada na crença no sobrenatural e este mundo estava ligado ao mundo natural, dos humanos, das coisas concretas e parte da vida social e cultural das pessoas eram por ele orientadas. Hoje, muitos de nós, herdeiros daqueles que foram trazidos para essas terras, ainda acreditamos nessas formas de experienciar a vida, em que as nossas ações são, em parte, orientadas pelo mundo religioso, explicou carinhosamente Vó Catarina para sua neta.

E respondendo à pergunta da neta, continuou:

– Quanto à sua pergunta, Lis, fé e livre-arbítrio andam juntos. Quem quiser acreditar, que acredite, quem não quiser, que siga o seu caminho com muita bondade no coração, respondeu, levantando a cabeça da neta de seu colo devagarinho, ao mesmo tempo em que se levantava para ir embora.

E, com uma feição enigmática, saiu dizendo:

– Boa noite, para quem é de boa noite e bom dia, para quem é de bom dia, Lis! Até semana que vem, meu anjo, fique bem, pois tudo está caminhando para um final feliz!, falou a avó Catarina, já fora do quarto e começando a descer as escadas, em direção `a saída.

Depois que a avó saiu, Lis ficou durante um bom tempo pensativa, como se estivesse meditando. Talvez essas histórias contadas pela vó Catarina tivessem começado a mexer profundamente com ela.

## CAPÍTULO 13

Os meses se passaram e as coisas pareciam tomar um rumo melhor. Lis revelava-se cada vez mais confiante na escola, com a nova postura adotada pela direção. Sentia que seus professores, aos poucos, passaram a se importar mais com ela, não apenas por dó ou outros sentimentos de pena, devido à sua condição, mas sim por causa do seu potencial. Talvez o que faltava era dar mais oportunidades para aquela menina pobre, moradora de orfanato e negra, de forma que ela pudesse demonstrar mais as suas competências, sem conceitos prévios, sem preconceito.

...

Na aula de Ensino Religioso, o professor Marcos pediu para que os alunos definissem o que era um herói. E, a partir desse momento, passou a questionar os alunos se eles conheciam algum herói que tinha todas as forças da natureza. Os alunos falaram que não e que cada um tinha uma habilidade.

O professor, então, pediu para que os alunos passassem a dar exemplos.

– Pantera Negra, disse Willian.

– Super-Homem!, responderam Maurício e Aline, quase que simultaneamente.

– A minha mãe, brincou o Joãozinho. Todos riram neste momento...

Continuando, o professor pediu que eles citassem as forças da natureza que cada herói citado controlava...

Depois, passou a falar que a sociedade e os jovens da atualidade não eram diferentes das outras sociedades com a sua juventude... e passou a contar que, ao longo do tempo e do espaço, as várias culturas sentiram a necessidade de produzir os seus heróis. Citou “heróis” da Grécia antiga, de Roma, também citou alguns heróis hindus, astecas e iorubanos. E falou que, com o passar do tempo, esses heróis passaram também a serem chamados de deuses...

E solicitou que cada aluno pesquisasse a história de um herói de diferentes sociedades. Para a próxima aula, se caracterizassem ou trouxessem histórias de algum herói, com os seus elementos, poderes e pensamentos.

...

Na outra aula, alguns dos alunos vieram caracterizados...e todos se apresentaram. Chegando a vez de Lis, caracterizada de Iemanjá, ela contou a história dessa divindade, chamada também de Orixá pelos povos iorubanos e brasileiros, seus devotos, tanto no Candomblé como na Umbanda, conforme a sua avó havia lhe contado, no dia da última visita.

Aline, uma outra aluna, falou que a sua família sempre no fim do ano acompanhava uma festa de Iemanjá. Já Patrícia falou que o seu pai também participava de uma festa de Iemanjá, só que em fevereiro.

O professor interveio e contou que, dependendo da forma que essa heroína foi apropriada e interpretada na prática dos diversos grupos dentro do sincretismo religioso na cultura brasileira e nas diferentes regiões do país, o dia em que se comemorava e se rendiam homenagens a essa heroína eram diferentes mesmo.

E continuou:

– Mas o que importa é que, independentemente do local e da época em que os heróis foram pensados, aclamados ou cultuados, o importante é considerarmos que as pessoas só desejam uma coisa para o mundo em que elas estavam vivendo.

– E o que era professor?, perguntou o Joãozinho.

– A construção de um mundo bem melhor, focado na verdade do amor, afirmou o professor, pensativo e desconfiado com a atenção que Joãozinho lhe prestava.

E disse ainda:

– Se cada pessoa se espelhasse em seus heróis e, a partir deles, dia após dia, como uma formiguinha, pensasse e agisse com coragem, focando na justiça, liberdade e paz, com respeito e dedicação às pessoas do seu lado, pode ter certeza que o nosso mundo seria um lugar em que as pessoas não discriminariam, não roubariam, não matariam, não trairiam, enfim... não fariam nenhum mal umas às outras, coisas que a gente vê no mundo aí fora. A gente praticaria apenas a bondade e teríamos um mundo de paz.

– Professor, e se eu não quisesse ter nenhum herói?, perguntou o Joãozinho.

– Sabia que você iria fazer uma pergunta “fora da curva”, bonito, respondeu o professor, brincando com o seu aluno, e disse:

- Ainda assim, João, essa pessoa poderia focar em tudo isso que eu falei e praticar a bondade. A única diferença é que algumas pessoas pensam que não precisam se espelhar em nenhum herói para ajudar a construir um mundo bem melhor.

Soou o sinal...

O professor e os alunos se despediram e se organizaram para sair para o intervalo.

No pátio, onde as crianças se socializavam na hora do intervalo, sob o sol daquele mês de setembro que se iniciava, no meio da manhã, prenunciando a primavera, entre nuvens esparsas e querendo brilhar, Lis escutou o seu nome ser chamado.

– Lis!!!, chamou Bianca, ainda de longe, mas já se aproximando.

– Oi, disse Lis espantada, pois se lembrou que era Bianca a menina que sempre ‘zoava’ com ela.

– Tudo bem, Lis, eu só queria dizer que adorei a sua explicação. Sabe, acho que não tenho sido muito legal com você, mas é que, sei lá, eu tinha medo de me compararem com você. Você sempre foi uma menina tão estudiosa, inteligente, que eu pensava que poderia ser deixada de lado pelos colegas se eles *hashtag* focassem só em você.

E continuou:

– Tudo bem? Você me perdoa?, perguntou, após se declarar de forma sincera.

– Ok! Sem mágoas, tudo passa, o importante é que você deve ter refletido sobre as suas ações e está procurando mudar, este é um bom exemplo disso. Além do mais, eu também sempre quis ser sua amiga, mas como você era nova na escola e não me deu esta chance... sabe, “fiquei de cara” com o seu jeito em relação a mim..., mas, *bora* viver juntas, a partir de agora.

– Amigas?, perguntou Lis.

– Amicíssimas!, respondeu Bianca, após tudo estar esclarecido entre as duas novas amigas.

## CAPÍTULO 14

Lord também demonstrava muita satisfação e envolvimento com os acontecimentos em sua escola, os preparativos para a Mostra Cultural estavam indo de vento em popa e agitando todos os estudantes. Dentro de poucas semanas, a exposição dos Projetos desenvolvidos em parceria entre professores e alunos, com o suporte da Equipe Gestora, iria propiciar uma verdadeira festa do conhecimento.

Naqueles dias, numa aula compartilhada entre o professor Jorge, de História e a professora Lorena, de Português, os alunos estavam fazendo uma atividade de leitura dramática do poema “Navio Negreiro”, que o poeta Castro Alves concluiu em 1868. A ideia era mostrar aos alunos que a escravidão, que produziu marcas profundas na nossa sociedade, sempre foi questionada e combatida por diversos meios e de várias maneiras.

Após a leitura dramática do poema, o professor Jorge mostrou, no *Power Point*, um de seus trechos:

Senhor Deus dos desgraçados!  
 Dizei-me vós, Senhor Deus,  
 Se eu deliro... ou se é verdade  
 Tanto horror perante os céus?!...  
 Ó mar, por que não apagas  
 Co'a esponja de tuas vagas  
 Do teu manto este borrão?  
 Astros! Noites! Tempestades!  
 Rolai das imensidades!  
 Varrei os mares, tufão.

E falou, após alguns segundos, esperando que os alunos lessem:

– Castro Alves foi um dos poetas que mais se posicionou contra os absurdos do escravismo. Vejam que, nessa passagem, ele, em diálogo com Deus, procura, meio que desnortado, compreender o incompreensível e clama que essa divindade, com o seu suposto poder, que ele era crente, apagasse toda aquela história de sofrimento, da desgraça de um povo, como se apaga com uma borracha um escrito, como uma tempestade varre tudo o que vê pela frente.

– Professor..., pergunta Lord. E Castro Alves era branco?

– Olha, Lord, o professor começou a responder. Você sabe que a sociedade era muito preconceituosa naquela época, e, muitas vezes, para você chegar a ter um lugar de destaque, era necessário disfarçar a condição de negro. Sabe, nenhuma biografia traz essa informação tão precisa, mas, observando as imagens desse poeta baiano, que passava pó de arroz no rosto para parecer mais pálido, como se dizia, podemos pensar que ele era um tipo, assim como você, que tanto pode ser apontado

como branco, como pode ser apontado como negro, dependendo da hora e lugar onde você estiver.

– Ê professor, eu sou negão, não me tira, não!, brincou Lord com o professor, escutando os risos dos seus colegas.

– Hahaha!, gargalhou o professor

– E, com certeza, os porteiros vão sempre falar para você tomar o elevador de serviço, falou o professor, ainda com lágrimas nos olhos, do momento de riso.

– Mas, voltando ao que interessa, Lord, vários brancos e negros daquela época brigaram contra a escravidão, eram os chamados abolicionistas. Da mesma forma como vemos hoje, havia muitas pessoas que não concordavam com o preconceito, a discriminação e o racismo. É questão de assumir uma consciência de que todos somos diferentes, mas nada justifica, no cotidiano ou perante a lei, um tratamento desigual, pois diferença e desigualdade são palavras completamente diferentes, principalmente no que diz respeito à nossa humanidade, explanou o professor.

A professora Lorena, concordando com o professor, aproveitou para ler um trecho de uma fala da escritora Eliza Lucinda, numa homenagem à escritora Carolina Maria de Jesus, que escreveu a obra “Quarto de Despejo”:

Quem se envergonha do longo período da ‘holocáustica’ escravidão negra brasileira deve se apoiar numa verdade pouco dita: sempre haverá durante a história, aqueles que não suportavam a barbárie acontecida nos seus quintais, nas senzalas de suas casas. Não admitiam a tortura e a matança cotidiana dos negros nos bastidores da casa grande. Este crime cotidiano incomodou a muitos libertários da época: utópicos humanistas, sinhás que se apaixonavam pelos negões e com eles fugiam, gays, poetas, abolicionistas brancos, jovens e velhos de todo tipo, que tinham um lugar no quilombo e de lá lutavam pelo fim da escravidão. Portanto, os brancos que se incomodam com isso, lembrem que podem ter no sangue a herança de abolicionistas. (Eliza Lucinda)

– Essa posição, gente, continuou a professora, após a leitura, é muito significativa, pois deixa claro que o negro não está sozinho na luta contra o racismo. Todos nós, sejamos negros, brancos, descendentes de asiáticos ou indígenas, devemos nos posicionar sempre contra as injustiças do panorama que a humanidade produziu e continua produzindo até hoje.

– Mas continuando a nossa atividade, e pensando na nossa apresentação para a Mostra Cultural, eu gostaria que vocês se dividissem em cinco grupos e escolhessem uma parte do poema para montar um esquete e dramatizar, seguiu assim adiante com a atividade a professora Lorena.

## CAPÍTULO 15

No fim de semana, Lord estava sentado em frente ao computador quando Lis chegou e perguntou:

– Oi, Lord, irmãozinho, o que você está fazendo, baixando mais músicas?

– Não, mana, estou fazendo uma pesquisa para as aulas de Sociologia e Química, respondeu Lord, meio atento ao que estava fazendo.

– Nossa, tá tão difícil assim, irmão, posso te ajudar?, perguntou, solícita, a irmã.

– Não, agora *tá* suave. É que os *prô* pediram para cada grupo fazer uma campanha contra o racismo, usando uma explicação científica ou sociológica, e eu estou pesquisando um *cara* aqui, um grego, chamado Leucipo de Mileto, que ninguém tem certeza se ele existiu ou era um outro nome de um outro filósofo, chamado Demócrito, ele ou eles defendiam que tudo o que existe no mundo é feito de partículas indivisíveis, os átomos. Possivelmente, esse Leucipo, que viveu no século V a.C., tenha sido o primeiro filósofo a defender essa tese dos átomos, que ele pensava ser indivisível, mas hoje a ciência moderna já demonstrou que não é bem assim, que o átomo pode sim, ser dividido, isso, graças à descoberta da radioatividade no século XX, explicou Lord, animado, para Lis. Mas isso já é outra conversa, falou.

– Ué, Lord, se isso que você está dizendo é verdade, a gente pode pensar que todos nós somos formados pela mesma “coisa”, brancos, negros, indígenas e orientais, como os japoneses e chineses, por exemplo. E isso é o que nos faz ser iguais na nossa formação humana. É daí, então, que vocês podem começar a fazer a campanha, não é?, falou Lis, procurando ajudar o irmão.

– Verdade, Lis, bem pensado. Se a gente considerar que somos todos iguais na nossa constituição, nada pode ser justificado para falar, por exemplo, que um grupo ou uma raça é superior à outra, ao mesmo tempo que todos nós somos diferentes, em algum aspecto.

– Vou terminar a pesquisa aqui e vou pedir para a dona Terezinha deixar eu ir na casa dos meus amigos, para que a gente possa montar a campanha prá apresentar para os professores durante a semana.

– Uhuuu!, comemorou Lord, que saiu agradecendo a ajuda da sua irmã.

...

Logo após o almoço, Lord já estava de saída para fazer o trabalho escolar quando viu a sua avó chegar. Pediu a benção, deu um beijo na testa dela - demonstração de carinho que ele sempre teve por aquela mente brilhante, que ele adorava. Explicou o motivo de sua saída apressada e foi embora.

De longe, vó Catarina observou a sua neta brincando com as outras crianças e ficou contente pensando nas mudanças de atitude e semblante apresentadas pela neta ao longo dos últimos meses. A menina se mostrava mais alegre, disposta e confiante, e na escola voltara a ser a mesma aluna aplicada de sempre.

Lis viu a sua avó na entrada da área de convivência, parou de brincar com as amigas e veio correndo dar um abraço nela.

- A benção vó, falou respeitosamente a garota.
- Deus te abençoe, minha neta. Como é que você está minha querida?, respondeu a avó, emendando a pergunta.
- Tudo bem, o Lord saiu para fazer um trabalho de escola.
- Eu vi, nos encontramos antes dele sair.
- Vó, sabe, eu fiquei muito curiosa com algumas coisas que a senhora me falou para eu fazer o trabalho sobre lemanjá. A senhora pode me falar mais algumas coisas?
- Sim, querida, o que você quiser e o que essa preta velha souber responder.
- Vó Catarina, como é que a senhora sabe tanta coisa da África, a senhora já foi para lá?
- Não, querida, eu não nasci lá e nunca fui para a África, mas a minha avó, que já tinha nascido no Brasil, contava muitas histórias que a avó dela, nascida onde hoje é Angola, contava.
- A sua avó foi escrava?, perguntou a menina, com um ar de curiosidade.
- Não, Lis, ela já nasceu depois da lei assinada pela princesa Isabel, a famosa Lei Áurea, aquela que, como dizem, acabou com a escravidão no Brasil. Digo “como dizem” porque ela apenas encerrou um longo período de escravismo no nosso país, mas não fez nada para ajudar o negro a viver na nossa sociedade com mais dignidade. No dia treze foi aquela festa, mas no dia catorze, foi aquela tristeza e muitos sem ter nem para onde ir, onde morar, como viver. Foi muito triste realmente.
- Lis continuou com mais perguntas.
- Foi a sua avó que te ensinou tudo isso?
- Algumas coisas foi a escola, que eu frequentei até a quarta série, mas muita coisa veio de geração para geração. Sabe, Lis, uma qualidade que marca a nossa cultura de origem africana é a oralidade, que permite que os saberes materiais e espirituais sejam transmitidos, graças à fala e à escuta, que são valorizadas. Outra característica é a ancestralidade, os mais velhos são respeitados por serem testemunha do tempo passado, serem aqueles que carregam o mistério da vida, através da memória, assim como eu trago histórias da avó da minha avó e assim por diante. Muitos são os saberes que os negros trouxeram da Mãe África, como a ludicidade, que é o jeito de não perder a esperança na vida, tendo o sorriso, a dança e a brincadeira como exemplo do desejo de ser feliz. A circularidade, representada pela roda, de capoeira, por exemplo, e a roda marca, ao mesmo tempo, o início e o fim, aspectos de que a vida é marcada por um eterno recomeçar. Temos também a corporeidade e a musicalidade, que a gente tem mais conhecimento, mas que são muito importantes nas formas de ver o mundo das culturas africanas. Mas são três os saberes que eu tenho em mim que são fundamentais você saber: a ‘religiosidade’, ou seja, na África tudo é sagrado e a religião se apresenta para ajudar o homem na luta cotidiana da vida. A natureza, que se apresenta para garantir a energia vital para o processo que se chama vida, e essa ‘energia vital’ recebe o nome de AXÉ. E, por fim, o ‘comunitarismo’, ou seja, a conduta que nos leva a procurar conviver sempre procurando pensar mais no coletivo do que no indivíduo, conduta expressa na

expressão *ubuntu*, que significa a “humanidade para com os outros”, ou seja, eu sou eu porque somos nós!

E assim a Vó Catarina continuou explicando para a sua neta outras influências da presença do negro na ciência, nos modos de curar doenças, engenharia, arquitetura, estética, culinária e a principal, a afetividade.

Como de costume, a avó Catarina somente foi embora ao final da tarde. E naquele dia, voltara muito feliz por ter tido a oportunidade de compartilhar aqueles conhecimentos com a sua querida neta.

## CAPÍTULO 16

Enfim, chegara o grande dia na escola de Lord, o dia da Mostra Cultural. Toda a escola estava organizada para receber os alunos e seus familiares, que teriam um dia diferente para aprender o que seria mostrado ali. Todos haviam se dedicado bastante para que o resultado fosse o melhor possível.

A diretora, a professora Márcia, havia saído no começo da semana para comprar alguns materiais para a decoração da escola e outros materiais escolares de última hora. A Coordenação Pedagógica e os professores estavam envolvidos com a finalização dos projetos que seriam mostrados à comunidade.

Nossa! Como sempre, era uma bagunça organizada, devido à saída da rotina, os alunos circulavam o tempo inteiro pelos corredores para montar e decorar as salas para as exposições ou para ensaiar alguma apresentação. A verdade é que todo aquele movimento deixava os inspetores bastante apreensivos, afinal de contas, eram eles os responsáveis pela ordem nos corredores.

Como não poderia deixar de ser, entusiasmado, Lord foi um dos primeiros a chegar à escola, ao passo que, aos poucos, todos começaram a chegar.

Quando viu Lord, a diretora Márcia logo falou:

– Você já está aqui, Lord, parece que dormiu na escola!, sorriu brincando, ao mesmo tempo em que começava a dar uma volta pela escola para conferir com o aluno como havia ficado a arrumação das salas.

– Pois é *prô*, eu estou tão feliz com tudo o que eu aprendi nesses meses... e agora, vendo a possibilidade de várias outras pessoas poderem conhecer também, pessoas que como a minha avó, por exemplo, não tiveram a oportunidade de concluir os estudos..., falou o jovem com um brilho no olhar.

E continuou:

- Sabe *prô*, a gente vê e sente tanta violência e maldade na nossa quebrada todo dia, que acho que as famílias que participarem vão se sentir mais desejosas de aprender cada vez mais.

– Pois é, querido, falou Márcia, compreendendo o que Lord estava dizendo, é por isso que eu apoio essas iniciativas, pois eu penso que a escola não deve apenas ser um espaço para transmitir o conhecimento, e sim para proporcionar aos educandos e seus familiares um espaço de construção e apropriação de cultura, o

que lhes permitirá uma vida mais livre e potente como sujeitos de suas próprias realidades. Você está no caminho certo.

– Legal, *prô*, espero que a senhora permaneça bastante tempo nessa escola, para despertar em outros professores e alunos esse amor pelo conhecimento, que também me fez despertar. Bom, meus amigos estão chegando, vou lá terminar de preparar o nosso trabalho, até mais, falou Lord, despedindo-se da diretora.

– Até!, retribuiu ela, se dirigindo para a sua sala.

– E aí, galera *seis tão pronto pras apresentação?*, falou Lord, batendo em gírias para os seus amigos.

– Sussa, Lord..., falou Gustavo, mais conhecido como Gordo, devido aos seus 105 quilos.

Gustavo era negro, daquela tez bem escura mesmo, 20 anos, estava no 3º Ano do Ensino Médio, na mesma classe de Lord, porém um pouco mais atrasado nos estudos, por causa de duas repetências, as duas por frequência, dada sua baixa autoestima. Era baixinho, falador e gostava muito de doce. Vivia com o pai, o seu Alcides e com a avó, dona Geny, que era a cozinheira do abrigo onde Lord morava. Inclusive, foi no abrigo que os dois se conheceram, pois Gustavo sempre ia para lá nas férias, levado pela avó, já que seu Alcides trabalhava e não tinha ninguém para cuidar do menino quando este estava em casa. Alcides, que era nervoso e não tinha paciência com a mãe, que considerava velha, neste período, tinha que permanecer humilde e aceitar a ajuda que ela dava, ao levar o neto junto com ela para o abrigo.

Gustavo havia perdido a sua mãe logo ao nascer, devido a uma complicação no parto, mas que o seu Alcides insistia em falar que havia sido por omissão, pois *ninguém ligava para a vida de uma mulher pobre e preta num hospital esquecido no fim do mundo da cidade*, como dizia. A verdade, leitor, é que não são poucos os casos como esse, de omissão, mas também poderíamos chamar de racismo, nos serviços de saúde, e que atormentam muitas outras famílias, assim como ocorrera com a família de Gustavo.

E Gustavo continuou:

– A gente só tem que ver com o Professor João Robert onde é que vai esse painel aqui, falou mostrando o painel.

– Eu acho que vai ficar mais impactante bem na entrada do prédio, pois assim, os visitantes não têm como não ver o painel, falou Henrique, apontando para a entrada da escola.

Também chamado na escola de Cica, Henrique era negro, de uma cor amendoada, alto, com os seus 1,95, não só parecia jogador de basquete, como de fato este era o seu sonho. Dizia que estava apenas esperando oportunidades de os clubes da cidade se interessarem por ele. Também estava aguardando o fim do ano para participar de algumas ‘peneiras’, como eram chamadas as seletivas de clubes.

Uma vez, recebeu convite de um time da cidade vizinha, mas devido ao gasto que teria com transporte, alimentação e deslocamento até chegar ao local de treino, na sua pobreza, viu que não conseguiria cumprir essa jornada.

O apelido Cica, era devido à cicatriz que cortava o lado esquerdo do seu rosto, era um menino muito inteligente e fazia sucesso com as meninas, apesar dessa

grotesca marca, causada por uma queda, quando criança. Na hora de correr para pegar uma pipa, tropeçou no meio-fio da calçada e bateu numa pedra, que acabou cortando o seu rosto. Conta a mãe de Henrique, a dona Vanda, que assim que soube do ocorrido, o seu pai, seu Joaquim, que estava pintando uma casa no bairro, entrou no carro de um vizinho e percorreu três hospitais até o menino ser atendido, e no último, como não tinha médico no plantão, a própria enfermeira fez a sutura no rosto do menino, pouco se importando se a linha para o procedimento era na verdade mais adequada para uma cirurgia interna.

Neste caso, leitor, apesar de não podermos provar nada, também fica muito evidente o tratamento dispensado a uma criança oriunda de uma família como a que Cica tinha vindo, negra.

– Acho que fica bom mesmo, disse Lord, já a caminho do professor, para se certificar como ficaria melhor o Painel.

## **CAPÍTULO 17**

A Mostra Cultural estava cheia, muitas das famílias dos alunos tinham aceito o convite e foram prestigiar a escola e o trabalho desenvolvidos pelos seus filhos, netos sobrinhos, irmãos... As salas de aula, pátio e corredores estavam todos enfeitados e com os alunos demonstrando tudo o que haviam preparado.

Fez-se uma pequena pausa nas atividades que eram desenvolvidas para a diretora fazer a abertura do evento. A Diretora Márcia subiu no palco, pediu a palavra, agradeceu a presença de todos e pediu uma salva de palmas para os alunos e professores que haviam transformado, culturalmente, a paisagem daquela escola. Após o fim das palmas, a diretora falou:

– Para mim, esta é a realização de um sonho, e eu estou muito emocionada com a dedicação e disposição de todos que participaram, desde o início deste momento. Num panorama como o que temos enfrentado em nosso país, com tanta violência, corrupção, crise econômica, que aumentou ainda mais os índices de pobreza no país, e com o baixo investimento em educação, que é um direito nosso e um dever do Estado, esse momento expressa que, quando queremos, fazemos muito acontecer. E eu agradeço a todos vocês, pais, por nos ajudarem nesse caminho de construir certezas em meio às incertezas. E não se esqueçam de que é importante sempre resistir aos privilégios de uma parte da população que sempre procurou silenciar e marginalizar os pobres, os pretos e os indígenas. Mas essa luta, essa resistência não deve ser feita com fuzil, mas com uma conduta exemplar baseada na consciência do voto certo, da valorização da educação e da apropriação da “coisa” pública. Só assim será válida a luta contra a desigualdade social e étnico-racial existente em nosso país. Esse evento que vocês estão vendo tem o objetivo, justamente, de mostrar um pouco da nossa cultura, que também deve ser apropriada por todos nós, de forma que possamos construir um país orgulhoso da sua cultura, o que marca a nossa I-DEN-TI-DA-DE. Obrigada.

A fala da diretora foi muito aplaudida. E seguiram-se as atividades do evento.

Neste momento, entra na escola um homem na faixa dos quarenta anos, branco, magro e cabelos pretos, com 1,82 de altura e pouco mais de 90 quilos. Ele traça uma roupa no estilo esporte fino, com um semblante de quem procurava algo ou alguém.

Entra na escola e se depara com um painel que traz a imagem de quatro pessoas desenhadas, um menino branco, um menino negro, um menino indígena e um menino oriental, dizendo o seguinte texto, colocado numa caixa de diálogo:

Como todo mundo, sou feito de átomos. Eles são tão pequenos e numerosos que eu inalo bilhões de trilhões de átomos cada vez que respiro. Eu exalo muitos deles diretamente para fora, mas outros átomos ficam por algum tempo, tornam-se parte de mim e podem ser exalados mais tarde. Outras pessoas inspiram alguns deles, de modo que se tornam parte de mim. E vice-versa. [...] Os átomos que constituem meu corpo já estiveram, algum dia, em corpos de pessoas de cada país do mundo. Além disso, uma vez que existe um número maior de átomos quando inspiramos do que o número total de humanos que já existiram, toda vez que inspira ar, você recicla átomos que já fizeram parte de todas as pessoas que viveram desde o início da humanidade. Portanto, neste sentido, somos todos um. (Paul Hewitt – Física Conceitual – 2011)

Na sequência, meio que, sem conhecer o espaço, foi passando pelas salas de aula, onde estavam montadas as salas temáticas. Entre elas, observa uma que traz algumas bandeiras da África, o que identificou serem as bandeiras dos países falantes de língua portuguesa. Lá dentro, numa rápida olhada, viu mesas contendo maquetes e painéis com imagens e informações sobre aqueles países.

Entrou em mais uma sala, ficou admirado com o artesanato de motivo indígena. Nunca tinha visto peças tão bonitas! Perguntou para um dos alunos de onde eram aquelas peças e o aluno explicou que elas eram objetos e acessórios de um povo que até hoje reside nas divisas dos estados de Sergipe e Alagoas, chamado Kariri-Xocó. Preservavam a sua cultura pela manutenção de um ritual chamado Ouricuri - uma festividade que brindava a ancestralidade daquele povo - com danças e cerimônias, em que os participantes, adeptos de sua identidade, realizavam uma comunhão como os seus ancestrais e divindades, a partir da ingestão de uma bebida sagrada. O homem agradeceu a explicação e saiu.

Numa outra sala, observou os alunos vestidos como Orixás, no desenvolvimento de um jogo, um tipo de RPG, sigla de *Role Playing Game*, em que as pessoas executavam as ações de um personagem. Achou interessante, mas saiu, pois não havia encontrado quem procurava, comparando quem via com a fotografia em sua mão.

Procurou em muitas salas onde pode acompanhar, ver e sentir experiências muito interessantes, como uma roda de chorinho, degustação de acarajé, jogo de mancala, sala de personalidades indígenas e afro-brasileiras... entrou também numa sala com um mapa gigante do continente africano e contendo maquetes que reproduziam as variedades da vegetação, clima e divisões políticas daquele

continente. Sem contar que, numa sala multimídia, alguns alunos estavam chamando para a exibição do desenho “Kiriku e os animais da Floresta”.

Tentando mais uma sala, olhou para um aluno, parou e ficou emocionado. A sala com alguns painéis apresentava elementos de combate ao racismo, também eram retratadas, ali na sala, algumas personagens que, no passado, utilizaram da verdade científica para reiterar o racismo, como o Conde de Gobineau, como reconheceu, de pronto.

Parou, olhou para Lord e solicitou uma explicação, como se quisesse ter alguma certeza. Quando Lord começou a explicação, o homem, em prantos, falou com um sotaque puxado para o francês:

– Meu filho!, e antes de Lord esboçar alguma reação, o homem logo o abraçou.

Sem esboçar reação, procurou logo o olhar de sua avó, que naquele instante estava na sala para prestigiar a apresentação do neto.

Ela balançou a cabeça, como que confirmando aquela realidade, o que fez o menino chorar, num misto de surpresa e emoção.

## CAPÍTULO 18

Ainda emocionado e assustado, Lord abraçou Jean, em meio aos olhares de Lis, de sua avó e das pessoas que estavam na classe naquele momento, entre colegas e visitantes. Jean pediu para Lord o acompanhar a um lugar onde eles poderiam conversar mais tranquilos.

Saíram da sala e percorreram o pátio, onde estava montado o palco, mas havia se encerrado uma apresentação de Rap e já era anunciado pela coordenadora pedagógica o desfile de Moda Afro, que começaria em instantes.

– Puxa, que evento bacana, disse o pai de Lord, meio que quebrando o gelo e se preparando para conversar com o filho.

– Legal mesmo, disse Lord, meio sem graça.

– Olha, Lord, eu sei que essa não é uma situação fácil, nem para você, e nem para mim que já sou um homem maduro, mas são tantas coisas para falar, e eu sei que poucas delas farão sentido para você, agora. Talvez o medo que você sinta agora seja o medo que eu senti há dezoito anos. Acabei retornando para a França, fiz minha vida lá, sou professor na Universidade de Paris e, durante muito tempo, eu procurei por notícias de vocês, juro. Porém, somente desta vez, que, por acaso, eu encontrei uma colega minha e da sua mãe da época de faculdade, no Maranhão, onde eu participava de um evento relacionado à cultura popular - que inclusive tem muito a ver com esse evento aqui. Ela me contou de toda a trajetória da sua mãe depois do tempo em que passamos juntos.

Jean disse:

– Eu sinto muito, Lord, a Maria era uma pessoa fantástica, alegre, trabalhadora, engajada, assim como eu vejo que você é, e silenciou um pouco.

Jean sentiu o pranto silencioso do seu filho, lhe enxugou as lágrimas, assim como um pouco da sua que estava escorrendo, e continuou:

– Essa colega me passou o endereço de onde você estava, daí peguei um voo para cá e fui ao abrigo. Lá, eu me apresentei para uma senhora muito simpática, que se chama Terezinha, e ela me disse que você estava numa atividade aqui na escola, me deu uma foto sua e aqui estamos. Sabe, o meu voo de volta para Paris é amanhã de manhã, mas agora que te encontrei, não quero te perder mais.

Após a emoção que tomou conta dos dois, eles se abraçaram. Lord, no entanto, parecia estar muito pensativo e ainda não havia falado nada. Entraram na escola, esperaram a Mostra Cultural terminar, deixaram Lis e Vó Catarina no “Lar” e saíram. Tomaram um lanche, momento em que puderam conversar mais e em que Jean se mostrou animado com tudo o que Lord lhe contou e se comprometeu a ajudar Lis e sua avó, mas principalmente, Lord a realizar seu sonho e cumprir a promessa que tinha feito a si mesmo.

Jean deixou Lord no abrigo, à noite, e foi embora, carregando em seu coração Lord e os compromissos que tinha assumido, junto ao filho, promessas que ainda eram uma incógnita para o menino.

## CAPÍTULO 19

Depois do sucesso da Mostra Cultural e das emoções que o pegaram de surpresa com a aparição repentina de seu pai, Lord focava no seu objetivo maior, que era a entrada na faculdade. Ele sabia que uma das maneiras de entrar numa boa universidade era através do vestibular e, por isso, sua conduta escolar se modificou ao longo do Ensino Médio, quando passou a ser mais disciplinado, estudioso e interessado em tudo o que estivesse ligado à educação e ao saber.

Em maio, fizera a sua inscrição para participar do Exame Nacional do Ensino Médio, o chamado ENEM, e como é aluno de escola pública e negro, assinalou a intenção de participar das cotas. Lord lembrara de uma palestra, da qual havia participado, de uma importante professora de uma Universidade Pública. Nesta palestra, ela defendeu a importância das cotas no Brasil, pois como nosso país é racista, falava ela, e com um longo histórico de escravidão, que produziu um abismo social entre brancos e negros, as cotas tinham a intenção de procurar equilibrar as desigualdades. O mérito no vestibular era uma furada, pois seria o mesmo que comparar, com as desigualdades sociais e econômicas que o Brasil tinha entre esses grupos, uma corrida entre uma bicicleta e um triciclo de criança, ou seja, seria injusto.

Mas Lord sabia que esse era apenas um dos obstáculos que iria encontrar na vida, como falava sempre a sua avó. Como negro, com certeza iria vivenciar situações difíceis e desfavoráveis em algum outro momento, seria importante enfrentar essas dificuldades de cabeça erguida.

...

Aquele era o segundo dia da prova do ENEM, doze de novembro, e Lord estava certo de que iria bem, assim como havia ido no primeiro dia do teste, na

semana anterior, quando sentiu que arrasou na redação. No entanto, neste dia a prova seria voltada para a área de Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias, áreas que não eram muito de sua preferência, mas mesmo assim se sentia preparado para responder as questões. Ainda que tivesse estudado toda a sua vida até ali na escola pública, onde os professores são na maioria bons, porém, a estrutura é que prejudicava um pouco: classes lotadas, uma indisciplina um pouco grande, alguns casos de violência de aluno para com professor e o inverso também acontecendo. Pensava que, às vezes, essa situação acontecia por causa da desmotivação de muitos professores com o magistério, por causa da falta de estrutura, baixa remuneração, entre tantas outras coisas. Pensava que, possivelmente, teria de enfrentar tudo isso, mas tudo era apenas a realidade de um sonho, que era de sua mãe, inicialmente, mas que passaria a ser seu, por livre vontade e obstinação.

Foi dada a permissão para iniciar a prova. O fiscal já havia verificado a sua identificação e Lord começou o teste, afastando qualquer outro pensamento negativo e rezando uma oração que sua avó havia lhe ensinado.

...

Mais tarde, chega em casa, sobe contente e logo vai falar com Lis.

– Lis, adivinha, acho que fui bem na prova de novo!, exclamava de forma efusiva, contando como tinha sido a prova.

E continuando:

– Talvez um pouco menos que na semana passada, na prova de Linguagens, Ciências Humanas, mas agora é só esperar o resultado, no dia dezanove de janeiro, falou, rindo, porque fez relação do número dezanove com um livro que já havia lido “Avódezanove e o segredo do soviético” de um autor angolano, chamado Ondjaki, que lhe foi apresentado na escola pelo professor Silas, um professor readaptado da escola, que ficava na sala de leitura.

Então Lis falou:

– Puxa, Lord, parabéns, maninho, disse contente, e continuou:

– Você vai ver, vai dar tudo certo!, falou Lis, emocionada, dando um abraço no irmão.

## **CAPÍTULO 20**

Naquele dia da Consciência Negra, Lord estava fazendo dezoito anos, completara a maioridade, estava feliz e triste ao mesmo tempo, pois em breve deveria sair do abrigo, não poderia permanecer ali como maior de idade. Porém, a senhora Terezinha havia permitido que Lord passasse as festas de final de ano e ficasse no Lar Amigo Francisco de Assis até o aniversário de sua irmã Lis, tendo tudo sido combinado com a avó Catarina.

Naquele dia da Consciência Negra, pensando na sua mãe, na sua irmã Lis e em todas as situações que passara, naquele ano, Lord ficou bastante feliz consigo,

pois estava terminando o Ensino Médio e, com certeza, pela sua dedicação, estaria cursando, no próximo ano, Filosofia em uma Universidade Pública. Continuava cheio de suas convicções e incorporara, neste percurso, outras mais, e ao mesmo tempo reafirmava mais a sua identidade.

- E como a escola tinha sido importante para isso! - ele pensou. Foi lá que pode se desenvolver, que tomou consciência social e racial, não que lá não existisse discriminação, pelo contrário, mas foi através das brincadeiras, piadas e apelidos “ingênuos” de alguns colegas, que aprendeu que na vida seria importante saber resistir. Foi através de algumas omissões, ausências e “deixa pra lá”, por parte de alguns funcionários, professores e direção que passaram pela escola, que percebeu que, em alguns momentos, mesmo sozinho, não se pode desistir dos seus sonhos.

Mas, nesse último ano, uma pessoa que iria ficar marcada para sempre no seu coração seria a professora Márcia, que deu todo o apoio para a Mostra Cultural, entre outras atividades diferenciadas na escola. Uma das poucas coisas que ela tentou, mas não conseguiu, confidenciou pessoalmente ao menino, foi não ter conseguido mobilizar a burocracia para mudar o nome da escola. Porém, ficou na lembrança de Lord, uma frase sua:

- Lord, não tem problema que não conseguimos alterar o nome da escola, pois assim, nunca esqueceremos que um dia, as ações de uns poucos homens foram de querer dividir a humanidade, defendendo a ideia de que “eu sou melhor que você, porque o meu grupo racial é melhor que o seu”, mas que, apesar de tudo, eles não conseguiram manter essa verdade para sempre, lembrou, com lágrima nos olhos.

Lord também estava feliz por Lis, que parecia ter recuperado a sua autoestima depois das questões vividas na escola, percebendo isso quando passou a observar que, quando sua irmã lavava os cabelos, passou a não mais querer só fazer prancha, para os tornar lisos. Percebia que ela se tornara mais ciente de sua identidade, não necessitando mais da aprovação dos outros com relação à sua imagem, estava mais convicta de sua beleza, inteligência e todos os seus atributos, que, inclusive, ela mesma passou a valorizar mais. Dito de outro modo, não mais necessitou se render às opiniões e caprichos dos outros, que muitas vezes eram carregados de estigmas e preconceitos, pensava Lord.

Nesse momento até cantou:

-Respeitem meus cabelos, brancos!, lembrando do trecho de uma música de Chico César.

Em seguida lembrou de outra, que seu professor de História gostava de cantar, *Sarará Criolo*, de uma cantora chamada Sandra de Sá.

Enfim, foi um dia de muita alegria e reflexão. Lord comemorou com seus amigos do abrigo, seus amigos da escola, que vieram lhe visitar, sem contar a sua irmã e a sua avó.

Mas, fora do abrigo, o dia da Consciência Negra foi marcado por muitas manifestações e protestos contra a discriminação racial, o preconceito velado e todas as variantes atreladas ao racismo. Como o racismo institucional, por exemplo, que, demonstrado em dados oficiais, apontam a discriminação nas relações trabalhistas,

jurídicas e de segurança. Assim como a falta de representatividade de negros nas instituições e organizações públicas ou privadas, por exemplo.

...

A verdade, leitor, é que muita coisa precisava mudar nesse país, e esses dois irmãos estavam seguindo a tendência correta das coisas, por meio das suas visões e posições, condutas, atitudes e comportamentos.

## CAPÍTULO 21

Naquele dia, Lord levantou triste, pois sabia que aquele seria a sua despedida do abrigo. Ao mesmo tempo, estava feliz, pois era o aniversário da sua irmã, que estava completando 15 anos. A tristeza maior era porque sabia que iria ter que se separar de Lis, pelo menos por enquanto, sua amada irmãzinha, que prometera para a sua mãe nunca desamparar. Mas era preciso, pois pela regra, ao completar a maioridade, ninguém poderia ali permanecer.

Tomou coragem e levantou, correu para o quarto da sua irmã, e gritou:

– Feliz aniversário, mana!!! Muitas felicidades!!!

Lis acordou, num misto de susto e satisfação. Agradeceu os parabéns e deu um grande abraço no irmão.

No café da manhã, todos aproveitaram para cumprimentar a menina, que era muito querida no abrigo.

– Você está vendo essa festa *pra* você, cabrinha, então espera o que vem para ti na hora do almoço, falou Zé dos Cocos, animado.

– Agradecida, respondeu a menina.

...

Na hora do almoço, todo mundo almoçou na mesa com Lis, as outras crianças e adolescentes do “Lar”, Lord, a senhora Terezinha, o Olenka, que as crianças chamavam de João de Angola, a dona Geny, o seu José do Bonfim, conhecido como Zé dos Cocos e sua avó, a vó Catarina.

Sua avó, que estava ao seu lado na mesa, deu a ela de presente uma linda boneca de pano e falou:

– Este é para você colocar na sua cama e te fazer companhia, disse vó Catarina, abraçando a neta.

– Puxa, que linda vó, essa boneca negra, foi a senhora mesmo que fez, né?, exclamou Lis se certificando após um aceno da avó.

Zé dos Cocos pediu a palavra e falou:

– Lis, como as melhores coisas do mundo, não são coisas, espero que você guarde *pra* sempre esse almoço de quinze anos em seu coração, pois como você pôde perceber, aqui estão todas as pessoas que você mais gosta e que também

gostam de você, é claro, disse emocionado, dirigindo-se ao encontro de Lis para lhe dar um abraço.

Depois dessa fala emocionada, todos foram ao encontro de Lis para lhe darem um grande abraço, e, quando os abraços terminaram, Lord, brincando, disse:

– Vamos parar de choradeira e vamos cantar parabéns, gente, porque esse bolo tá com uma cara ótima!, exclamou, olhando para um grande bolo de chocolate, simples e sem cobertura, que a dona Geny tinha feito.

E todos juntos cantaram parabéns...

...

Após a farra na hora do almoço, Lord seguiu para o quarto da irmã e deu um beijo nela. Os dois sabiam o que tudo aquilo significava, mas não disseram mais nada um para o outro. Choraram juntos... se abraçaram fortemente.

Lord desceu as escadas em silêncio. Naquele horário, o abrigo estava mais calmo. Avistou e acenou para o senhor João e para o senhor José, em tom de despedida. Sua avó já o esperava do lado de fora do abrigo, que durante tanto tempo fora o seu lar.

Pensou na sua mãe, sabia que ela estava junto dele naquele momento, e imaginou tudo o que, a partir daquela hora, haveria de enfrentar.

No entanto, saiu sorrindo e pensando:

– Eu quero, eu posso, eu consigo, eu realizo!, sentindo-se confiante e tendo a certeza que iria continuar o percurso de sua mãe quando começou a cursar Filosofia na Universidade.

Reencontrara o seu pai, não sabia o que isso significava ainda, mas tinha fé no futuro, como também na possibilidade de mudanças. Mudanças tanto suas como das outras pessoas.

Tudo o que acontecera no ano anterior serviu para que Lord e Lis percebessem que o sonho por um mundo bem melhor, livre da desigualdade, da discriminação e do racismo, dependeria de uma ação... não só sua, mas de mais pessoas, quanto mais melhor, sonhando com um mundo mais justo, humano e livre de quaisquer preconceitos.

Não bastando para isso apenas leis, mas sim proposições, deliberações, decisões e ação de cada um...

Existiam, na verdade, 10.639 razões para se acreditar nessa mudança e mais de 11.645 formas de alcançá-las.

....

Eram nove de janeiro de dois mil e dezoito...

## PALAVRAS FINAIS: AS CONTRIBUIÇÕES DA OBRA

O desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico em relação à temática étnico-racial, tende a contemplar apenas alguns aspectos, muitas vezes, apenas traços da cultura africana e afro-brasileira, como algo “espetacular”, ou seja desconectado do que vivenciamos no Brasil na prática. Por exemplo, a forma como a Língua Portuguesa no Brasil, longe de ser “portuguesa” é mais um produto das decisivas contribuições político-sociais e culturais das populações africanas e indígenas. Digo político-sociais, pois as resistências que se impuseram ao colonizador, e um uso maciço da chamada “Língua Geral”, determinou que em um dado momento, os portugueses baixassem uma norma restabelecendo o uso da Língua Portuguesa, através de Marquês de Pombal.

Esse é apenas um exemplo de como é importante desenvolver um trabalho didático-pedagógico amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e atendendo as determinações de suas alterações, que completaram quinze e dez anos respectivamente no ano de 2018, considerando as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Essas orientam a base nacional comum da referida Lei nacional, para a inclusão da temática étnico-racial, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena para que sejam “trabalhadas” para além de como os Parâmetros Curriculares Nacionais, determinavam, ou seja, de modo transversal, mas sim na perspectiva do próprio currículo.

Em relação à obra, esta foi pensada e escrita levando em consideração a importância dos conteúdos para o desenvolvimento de uma ação didático-pedagógica eficiente, eficaz e efetiva, por considerar que os conteúdos são mensagens necessárias nessa relação comunicativa entre professor e alunos no processo didático.

Assim, durante o processo de escrita, foram minuciosas as atenções em relação ao texto literário, a caracterização dos personagens, a linguagem utilizada, a consideração sobre os conteúdos escolares enredados na produção dessa obra. Além disso, proporcionar uma prazerosa leitura e servir principalmente para ampliar a consciência dos educadores, das diversas disciplinas, de que é possível inserir a temática que assevera a LDBEN, com as alterações propostas pela Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana

e Afro-Brasileira, instituída pelo Parecer nº 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação e regulamentada, com força de Lei, pela Resolução nº 01/2004 do mesmo órgão.

Neste sentido, eu termino esta seção, como foi findada a seção “Primeiras Palavras”, ou seja, este livro é tão somente uma possibilidade para que se garanta, dignifique e se contemple, enquanto direito à aprendizagem, a temática étnico-racial.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.**

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 09 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/SECAD/ SEPPIR /INEP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 09 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 10 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 06 ago. 2017.

COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente.** Curitiba: Intersaberes, 2013.

## ANEXO

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

**"Art. 79-A.** (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

APÊNDICE B – Questionário de pesquisa para os alunos ingressantes da UTFPR/LD<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> O Formulário de pesquisa original foi distribuído através do link: <https://goo.gl/forms/xUQNKtkdunxWp7Y82>



UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN – Campus Londrina – PR**

Caros colegas,

Gostaríamos de solicitar a sua colaboração para o preenchimento do presente questionário, que faz parte da nossa pesquisa em nível de Mestrado, acerca da diversidade étnico-racial no ambiente escolar do qual vocês fizeram parte até a conclusão da Educação Básica. Sendo assim, solicitamos, respeitosamente, que vocês respondam as questões com a máxima sinceridade.

Grato.

(Atenção: Nesta pesquisa o nome dos alunos participantes será mantido no anonimato.)

Obrigado pela colaboração.

Jorge Luís Felizardo dos Santos

**Data: \_\_\_ / \_\_\_ / 2017**

INDIQUE O SEU CURSO

GÊNERO

IDADE

NATURALIDADE

1. Em que tipo de instituição você concluiu o Ensino Médio?
2. Qual a faixa de renda mensal da sua família?
3. Como você se considera em termos étnico-raciais?
4. Você se identificaria de outra forma?
5. Caso a resposta seja positiva, justifique.
6. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa?
7. Qual a sua opinião a respeito das cotas étnico-raciais?
8. Como você classifica o ensino na(s) Escola(as) de Ensino Fundamental e Médio que você frequentou?

9. Você já se sentiu tratada(o) de maneira diferente (positiva ou negativamente) devido a sua condição étnico-racial no ambiente escolar, por alguma(algum) ALUNA(O) e/ou por algum PROFISSIONAL da Escola?

10. Caso a resposta seja positiva, comente.

11. Na sua opinião, em que medida a(as) Escola(as) em que você estudou contribuiu(contribuíram) para que você pudesse pensar e refletir sobre a realidade social brasileira no aspecto tocante ao preconceito e à discriminação relacionado a cor/raça (étnico-racial)?

12. Ao longo da sua trajetória escolar, você teve aulas e/ou participou de projetos que tinham como foco a história e cultura da África e afro-brasileira?

13. Caso a resposta da questão anterior tenha sido positiva, qual a frequência do desenvolvimento dessas atividades (aulas e/ou projetos ) em sala de aula?

14. Caso a resposta da questão 12, tenha sido positiva, qual(quais) a(as) disciplina(as) você se lembra como a(as) que mais trabalhou(trabalharam) com atividades e/ou projetos relacionados à diversidade étnico-racial?

15. Ainda considerando a resposta da questão 12, na sua opinião, em que medida os CONTEÚDOS aprendidos (nas aulas e/ou projetos) contribuíram para que você valorizasse a diversidade cultural em nossa sociedade?

16. Caso estes CONTEÚDOS tenham contribuído, cite aqueles que você se lembra como os mais significativos para você?

17. Caso os CONTEÚDOS tenham contribuído, quais deles você se lembra como os MENOS significativos para você?

18. Quais conteúdos relacionados à temática africana e afro-brasileira você gostaria de ter estudado ao longo da sua trajetória na Educação Básica?

19. Caso estes conteúdos não tenham contribuído explique o(os) motivo(s).

20. Caso seja do seu interesse, eu gostaria de contar com a sua visão em relação à pesquisa que você acabou de participar, assim como outras colocações, posicionamentos e dúvidas que você tenha.

APÊNDICE C – Instrumental de Aplicação do Produto Educacional:  
Atividade Inicial – Educandos



UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN – Campus Londrina – PR**

A presente atividade pretende coletar informações, percepções e opiniões em relação à obra “Lis e Lord: em busca da identidade perdida”. Este instrumento metodológico enquadra-se em uma investigação no âmbito do Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Londrina, com o objetivo de dar sequência à produção do trabalho acadêmico. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas. A sua opinião é muito importante.

Obrigado pela colaboração.

Jorge Luís Felizardo dos Santos

**Atividade Diagnóstica**

**Data: \_\_\_ / \_\_\_ / 2018**

1 – Qual o seu nome?

2 – Qual sua idade?

3 – Que Ano você está cursando?

4 – Como você se considera em termos étnico-raciais?

( ) Branco; ( ) Preto; ( ) Pardo; ( ) Indígena; ( ) Amarelo (Asiático-Oriental)

5 – Você se identificaria de outra forma? Caso a resposta seja positiva, como você se identificaria?

( ) Sim

( ) Não

---

6 – Você já presenciou no ambiente escolar ações de discriminação racial? Caso a resposta seja positiva, qual a sua ação no momento em que aconteceu?

( ) Sim

( ) Não

7 – Ainda considerando positiva a resposta da questão anterior, quais as ações tomadas pela escola? Qual a sua opinião a respeito das ações tomadas pela escola?

8 – A sua Escola e/ou professores desenvolve(m) ações de educação para as relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira, ao longo do ano letivo? Caso a resposta seja positiva, quais as atividades mais realizadas em relação a essa temática?

9 – Ainda, considerando que a resposta seja positiva, quais os conteúdos que você mais se recorda de ter aprendido sobre essa temática?

10 – Responda: A escola contribui ou dificulta para uma boa relação entre os diferentes grupos étnico-raciais dentro do ambiente escolar? Explique.

APÊNDICE D – Instrumental de Aplicação do Produto Educacional: Atividade Final –  
Educandos



UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN – Campus Londrina – PR**

A presente atividade pretende coletar informações, percepções e opiniões em relação à obra “Lis e Lord: em busca da identidade perdida”. Este instrumento metodológico enquadra-se em uma investigação no âmbito do Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Londrina, com o objetivo de dar sequência à produção do trabalho acadêmico. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas. A sua opinião é muito importante.

Obrigado pela colaboração.

Jorge Luís Felizardo dos Santos

**Atividade de Encerramento**

**Data: \_\_\_ / \_\_\_ / 2018**

- 1 – Qual o seu nome? \_\_\_\_\_
- 2 – Qual sua idade? \_\_\_\_\_
- 3 – Que Ano você está cursando? \_\_\_\_\_
- 4 – Como você se considera em termos étnico-raciais? \_\_\_\_\_

Neste momento, solicitamos que, a partir da leitura compartilhada da obra "Lis e Lord: em busca da identidade perdida" realizada, você analise a obra a partir dos seguintes aspectos.

5 – A narrativa permitiu uma agradável leitura? Comente.

6 – Na sua opinião, as personagens estão bem caracterizadas e ajustadas à história? Comente.

7 – Você gostou da linguagem adotada na narrativa? Ela é adequada e interessante para a sua faixa etária? Comente.

8 – Os conteúdos relativos à temática étnico-racial são bem apresentados e trabalhados ao longo da narrativa? Você conseguiu identificar os conteúdos das diversas disciplinas em meio a narrativa? Comente.

9 – Cite DEZ conteúdos que você identificou em meio à história e relacione às suas disciplinas escolares.

10 – Considerando os conteúdos escolares apontados na questão anterior, cite CINCO que você tenha gostado e que gostaria de um maior aprofundamento em sala de aula.

11 – Escreva com as suas próprias palavras, uma breve sinopse geral da narrativa.

12 – Leia e comente a seguinte frase: A Escola contribui para o silenciamento, a marginalização e a exclusão dos jovens negros na sociedade.

13 – Na sua opinião, é possível pensar na construção de um futuro melhor, sem preconceito, discriminação racial e racismo? Comente.

14 – Faça a ilustração do capítulo que você mais gostou na narrativa.

**ANEXO**

Anexo – Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*