



**CENTRO DE HUMANIDADES/CAMPUS DE GUARABIRA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA A COR DA CULTURA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**A EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE  
GURINHÉM PB: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO**

GUARABIRA-PB  
NOVEMBRO/2015

**JOSÉ ROMÁRIO ARAÚJO DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE  
GURINHÊM PB: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO**

Monografia apresentada a Coordenação do Curso de Especialização em Educação Étnico-racial na Educação Infantil, mantido pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campus de Guarabira, como requisito parcial a obtenção do Título de Especialista.

Orientador: Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas

GUARABIRA-PB  
NOVEMBRO/2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586e Silva, Romário Araújo da  
A educação étnico racial na rede pública municipal de Gurinhém-PB [manuscrito] : um processo em construção / José Romário Araújo Da Silva. - 2015.  
81 p.

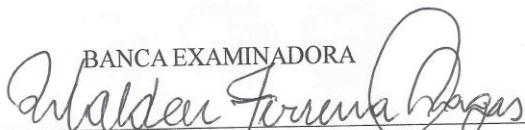
Digitado.  
Monografia (Educação Étnico Racial na Educação Infantil EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.  
"Orientação: Waldeci Ferreira Chagas, Educação".

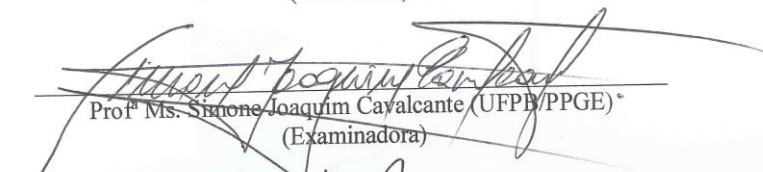
1.Criança Negra. 2. Lei 10.639/2003. 3. Educação. I. Título.  
21. ed. CDD 981


**A EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE  
GURINHÉM-PB: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO**

Aprovada em 07/11/2015

BANCA EXAMINADORA

  
Prof<sup>o</sup> Dr. Waldeci Ferreira Chagas (UEPB/CH/DH)  
(Orientador)

  
Prof<sup>a</sup> Ms. Simone Joaquim Cavalcante (UFPB/PPGE)\*  
(Examinadora)

  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Solange Pereira da Rocha (UFPB/PPGH)  
(Examinadora)

GUARABIRA-PB  
NOVEMBRO/2015

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ser o dono da minha vida e me fortalecer diariamente, me ajudando a superar os momentos difíceis que passei, pela graça de tê-lo comigo em toda caminhada trilhada;

Aos meus familiares, pai, mãe e amigos, pela dedicação companheirismo e amizade, especialmente a Danilo que partiu e deixou muita saudade em meu coração; Obrigado *brother*, onde você estiver. Aos colegas de trabalho, Fátima, Claudemir, Rosa, Cristina, Vanessa, Cida, Tânia e Raminha, obrigado pela compreensão de vocês. A Luzienni pela amizade e ajuda quando necessária. A todos (as) colegas do curso pelo companheirismo e amizade. Aos professores Assis e Wilson pela ajuda quando necessária. A Josaiane por sempre me incentivar a escrever essa monografia, à Dona Helena, por ser uma grande amiga, a Professora Ivonildes da Silva Fonseca por sua ajuda e compreensão, a Professora Mariângela de Vasconcelos Nunes por ser grande amiga e ter me ajudado no decorrer de minha vida acadêmica, a Professora Solange Pereira Rocha por sempre está disposta a me ajudar e contribuir de forma significativa para meus conhecimentos;

Aos meus queridos irmãos Romoaldo, Ronaldo e Romero por marcarem minha vida, vocês valeram caras;

Ao Orientador Professor Waldeci Ferreira Chagas, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, tendo paciência e dedicação comigo. Meu muito obrigado;

Aos Professores e Professoras do Curso de Especialização em Educação Étnico-racial na Educação Infantil pela contribuição de forma significativa para o meu crescimento e formação acadêmica nessa área que gosto muito.

Aos/as funcionários/as da UEPB, pelo acolhimento e auxílio quando necessário.

A todos/as meu muito obrigado.

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**)

## RESUMO

Nesta monografia fazemos uma análise crítica e reflexiva acerca da criança negra no espaço escolar. Para tanto buscamos em um primeiro momento delinear a trajetória histórica do negro/a na sociedade brasileira no pós-abolição da escravatura, entendendo quais elementos foram de extrema relevância para sua exclusão da sociedade que em fins do século XIX e início do XX buscava se delinear sob um paradigma eurocêntrico permeado de princípios normatizadores que tirava do/a negro/a oportunidade de ascensão social, o que acarretou enormes prejuízos para aqueles/as que se viram desprotegido/as e sem nenhuma perspectiva de futuro, isso também ocorreu no que tange a educação pois nesse mesmo período a criança negra não teve oportunidade de um ensino que a valorizasse como pessoa humana de direito. Em um segundo momento analisamos a Lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade nas escolas brasileiras e paraibanas trazendo como enfoque as duas escolas espaços da pesquisa, que foram as Escolas África do Sul e a Escola África do Norte no município de Gurinhém- PB. No terceiro e último momento continuamos com a análise das duas escolas campo da pesquisa utilizando de entrevistas para conhecer a realidade de ambas e entendendo como se dá a exclusão/inclusão das crianças negras, de modo a compreender o ensino nesses espaços, e se há preocupação para com a educação étnico-racial.

**Palavras-Chave: Criança Negra- A Lei 10.639/2003- Educação.**

## **ABSTRACT**

This monograph make a critical and reflexive analysis about the black child at school. To this end we seek at first outline the historical background of the black / a in Brazilian society in the post-abolition of slavery, understanding which elements were extremely important for their exclusion from society in the late nineteenth century and early twentieth sought to delineate under a Eurocentric paradigm permeate standard-setting principles that took the / a black / the opportunity for social mobility, leading to huge losses for those / those who found themselves unprotected / as and without any future perspective, this also occurred with respect to education for the same period the black child had no chance of an education that valued as a human right. In a second step we analyze the Law 10.639 / 2003 and its applicability in Brazil and Paraíba schools bringing the two schools as focus areas of research that were the schools of South Africa and North Africa School in the municipality of Gurinhém- PB. In the third and last time we continue with the analysis of the two field schools research using interviews to know the reality of both and understanding how is the exclusion / inclusion of black children in order to understand the teaching in these spaces, and there is concern toward the ethnic-racial education.

**Keywords: Negra- Child Law 10.639 / 2003- Education.**



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. NEGROS E NEGRAS NO BRASIL REPUBLICANO: A CRIANÇA NEGRA NO ESPAÇO ESCOLAR.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Os Invisibilizados da história do Brasil.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 O Acesso da Criança Negra ao Espaço Escolar.....</b>	<b>26</b>
<b>3. A LEI 10.639/2003 E SUA APLICABILIDADE: UM DESAFIO A SER ALCANÇADO.....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 Medidas Afirmativas de Inclusão no Espaço Escolar.....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 Cumprir a Lei um Desafio a Ser Alcançado.....</b>	<b>41</b>
<b>4. A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.....</b>	<b>48</b>
<b>4.1 Os Movimentos Negros e a Educação Étnico-racial.....</b>	<b>48</b>
<b>4.2 A Educação Étnico Racial Na Rede Pública Municipal de Gurinhém-PB: Um Processo em Construção.....</b>	<b>57</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>80</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro I.....	60
Quadro II .....	61
Quadro III.....	61
Quadro IV.....	62

## 1. INTRODUÇÃO

O exercício de análise do /a negro/a na historiografia brasileira na primeira República entre (1889-1930) e especificamente a criança negra, possibilitou perceber uma lacuna referente à sua inclusão como cidadão/ã de direito. Diante desse fato concreto na historiografia brasileira nosso trabalho busca entender quais dispositivos foram operantes para a exclusão da criança negra e como a educação brasileira foi delineada sob um prisma educacional opressor que ao invés de incluir excluía aqueles/as que fizeram e fazem tanto para a construção da sociedade brasileira. Perceber como se delineou a história do Brasil e como os paradigmas educacionais foram sendo gerados, possibilitou entender que ocorreu o afastamento dessa história, (do negro/a), o que significou uma tentativa de silenciamento da pessoa negra, visto o currículo muitas vezes foi, e é hoje pensado na ótica dominante, a própria lei 10.639/2003 é uma dessas medidas encontradas para que não se perpetue esse discurso elitista, contrapondo-se as ideias distorcidas que historicamente foram criadas em relação a pessoa negra.

Depois da abolição da escravidão em 1888 e do fim da monarquia em 1889 com a implantação da República a elite brasileira não entendeu como importante a inclusão dos/as ex- escravizados/as, os/as mesmos/as continuam a margem da sociedade sem direitos e garantias de melhores condições de vida. O próprio governo via como necessário trazer mão de obra branca da Europa e assim branquear o Brasil, afirmando o tornar próspero e desenvolvido. Acreditava-se, portanto que um país de brancos seria desenvolvido, essas teorias circundavam a sociedade nesse momento histórico.

Em meio a tudo isso que foi citado a ciência veio junto com o discurso do superior e inferior, ou seja, a mesma criou a ideia de que negro/a era inferior, portanto o que justificaria sua escravização e posteriormente sua exclusão como cidadão/ã que não dispõe de direitos iguais as das outras etnias ditas superiores. No que tange ao sistema educacional brasileiro é categórico afirmar que o mesmo foi muito falho ao receber esse contingente populacional e não lhes dar a mesma importância e valor. Segundo Barros (2005) ao analisar a entrada de crianças negras nas escolas de São Paulo em fins do século XIX, verificou-se que não era vedada sua entrada, no entanto não era vista com bons olhos pela elite e por aqueles/as que eram responsáveis por esses espaços escolares. A criança negra encontrou resistências a sua entrada e permanência no ambiente escolar, ficando evidente que dá a oportunidade de está em um espaço de conhecimento não significa sua inclusão e garantias de direitos. O que

ocorreu em São Paulo não foi diferente em outras regiões do país, como Minas Gerais e Bahia. Já hoje em pleno século XXI, crianças negras ainda acumulam prejuízos nos espaços escolares, lugares que deveriam incluir garantias de permanências, objetivando chamar a atenção do/a aluno/a o desejo pela sua história, de modo que a mesma seja vista e analisada numa perspectiva positiva, que não tire do/a educando/a o prazer pelo seu pertencimento étnico racial.

Para entender como se operou o processo de exclusão da criança negra no espaço escolar, trazemos autores/as como Araújo & Silva (2005); Barros (2005); Fonseca (2002) (2005) e (2009); Felipe & Teruya (2007); todos eles/as trazem em suas pesquisas elementos que mostram como a educação brasileira em fins do império e na primeira república era delineada sobre um mesmo paradigma de exclusão do contingente negro. Ao analisar a realidade de Minas Gerais e São Paulo nesse período, evidenciou-se a total intolerância e desprezo pelo qual passou a pessoa negra nos espaços escolares.

Em um segundo momento, trazemos a realidade das duas escolas campos de pesquisa, na cidade de Gurinhém Paraíba. Dispomo-nos a analisar a aplicabilidade da lei 10.639/2003 e se a mesma é colocada em prática nas escolas de Gurinhém-PB. Seguindo essa linha de raciocínio buscamos no segundo capítulo compreender como foi e é a recepção da lei 10.639/2003 nos espaços educacionais brasileiros, paraibanos e nas duas escolas campos da pesquisa, fazemos uma análise atenta compreendendo como se dá esse processo de inclusão/exclusão dos conteúdos e temáticas que ressaltam as questões étnico raciais. No terceiro e último momento trazemos a realidade de ambas as escolas, buscando compreender a dinamicidade de questões que são pertinentes a essa conjuntura educacional, utilizando-se de um questionário para as professoras e direção de ambas as escolas, buscamos extrair deles o máximo de informações que nos ajudaria entender essa realidade escolar. Para não expor os nomes das professoras utilizamos de siglas para designar as mesmas Para tanto se fez necessário fazer um levantamento de dados extraídos das fichas de matrículas de alunos/as em ambas as escolas, buscando através disso, saber o número de alunos/as e seus pertencimentos étnico-raciais, a partir daí entender se a pessoa negra é ou não contemplada como agente histórico que teve e tem importância para a construção da sociedade brasileira. Verificamos também os PPP e se os mesmos contemplam essa temática ou se apenas está lá mais nada se faz para mudar a realidade de exclusão histórica das crianças negras do currículo escolar. Para resguardar o anonimato das escolas campo da pesquisa e dos/as professores/as que integram

seus quadros chamamos de Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental África do Norte e Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental África do Sul. As mesmas foram muito importantes para compreendermos de forma micro o que acontece na realidade escolar brasileira e como as crianças negras são vistas dentro desses espaços, compreendendo a partir da lei 10.639/2003 a importância de um ensino que trabalhe na perspectiva da equidade racial de todos/as que a ai se encontram.

## **2. NEGROS E NEGRAS NO BRASIL REPUBLICANO: A CRIANÇA NEGRA NO ESPAÇO ESCOLAR**

### **2.1 OS INVISIBILIZADOS DA HISTÓRIA DO BRASIL**

Neste capítulo discutimos sobre a invisibilidade do/ negro/ na sociedade brasileira de final do século XIX e início do século XX, pois ser negro significava nesse momento histórico não ter oportunidades, nem visibilidade dentro dessa sociedade que o olhava de forma estereotipada, pois apesar da abolição da escravatura e de deixarem de ser escravizados/as os/as mesmos/as continuaram à margem dos direitos e oportunidades. Diferentemente das outras etnias ditas como superiores que não tiveram dificuldades, pelo contrário tiraram do/a mesmo/a chance de ascensão social. Segundo Pereira (2007) no começo da década de 10 do século XX os militantes negros usavam de sua imprensa para ensinar os negros a viver os comportamentos sociais da então classe média branca. Segundo esse autor a comunidade negra no início da primeira república via como forma de superar o entrave que a escravidão deixou absorver o ideal de branquitude, algo que não os tirou desse entrave, pois Azevedo (2004) cita que no início da república acreditava-se que os malefícios da escravidão teria se infiltrado nos negros/as, a ponto de seus sentimentos não ser tão bons como os dos brancos que nunca foram escravos. Segundo a autora:

Ao final de contas a distinção racial em termos de inferioridade mental do negro permanece, embora não tenha partido de argumentos especificamente racistas. O negro é inferior (não tem bons sentimentos, não liga para a liberdade, não tem apego aos que lhe são próximos) e vai ser inferior ainda por muito tempo porque carrega nas veias “sangue escravo”. Na análise propriamente racista bastaria trocar este último termo por “sangue africano”. (AZEVEDO, 2004, p.193).

Percebemos nas palavras da autora a percepção do que era ser negro para elite nesse momento emblemático da historiografia brasileira, pois ela (a elite) analisa sob uma mesma dimensão, os perigos que esse contingente populacional representava para a nação, por isso a importância de fazê-los sê-los aquilo que o ideal republicano<sup>1</sup> pautava-se e pensava-se numa ótica homogênea que tentava extinguir os vestígios africanos e leva-los a todo o momento a experimentar e vivenciar um paradigma de branquitude, pois essa elite analisa a pessoa negra

---

<sup>1</sup> O ideal republicano no Brasil, era evidentemente anterior a fundação do partido republicano Paulista-PRP, e várias revoltas internas do período regencial já planejavam a queda da monarquia. Mas estes movimentos faltava uma base legalista e econômica e o apoio dos conservadores. Em 1870, surgiu no Rio de Janeiro o partido republicano e em 3 de Dezembro do mesmo ano foi lançado o célebre: Manifesto republicano redigido por Quintino Bocaiúva, com cinquenta e oito signatários. Era um movimento de moderados, embora muitos de seus integrantes fossem egressos do Partido Liberal Radical e entre eles, houvesse gente como tempestuoso Lopes Trovão, que como Silva Jardim pregavam que a república deveria ser conseguida por uma revolução popular.

sob uma ótica biológica, entre ditos superiores e inferiores o que na realidade estava equivocado, pois ser negro passava por uma lógica diferente, onde é um conceito político e cultural, com aspectos sociais e religiosos de ser e está no mundo como pessoa humana, com valores civilizatórios diferentes, mais que precisam ser valorizados ter direitos iguais, não que fosse inferior ao branco como era afirmado por essa elite.

Na chamada primeira república, ou seja, o período entre 1889 a 1930 discutimos como se deu o processo de exclusão desse sujeito num momento emblemático na história do Brasil visto a singularidade apresentada. Pois em 13 de maio de 1888 fora assinada a Lei Aurea que pôs fim a escravidão e em 15 de novembro de 1889 fora Proclamada a República do Brasil. No entanto, os ex-escravizados foram jogados de forma íngreme na sociedade que passou a não os ver com bons olhos. Não houve por parte do Estado a preocupação de criar mecanismos que incluíssem a população negra à sociedade. Essa apesar de livre da escravidão continuou presa ao passado, ou seja, as amarras que a excluía da garantia dos direitos sociais e políticos proclamados pela República.

Para discutir tal questão recorreremos à teoria formulada por Fernandes e analisamos a condição da pessoa negra durante a Primeira República. Nesse período os governantes reforçaram a ideologia discriminatória que ao invés de incluir, excluiu aqueles (as) que por séculos viveram acorrentados (as) as amarras de uma sociedade intransigente e insensata que não viu o/a negro/a (a) como pessoa humana, com direito a cidadania. Por isso, a luta do povo negro foi e continua sendo intensa para que direitos sejam obtidos, algo que historicamente lhes foram negados.

Durante a primeira República o governo utilizou-se de uma política opressora para legitimar o Estado como instituição política e administrativa e tornar o Brasil uma nação civilizada e moderna, portanto civilizar consistia em seguir os moldes de vida europeus, sob uma ótica tida como superior, por isso a mesma foi importada para nosso País. Já o conceito de modernidade consistia nessa mesma perspectiva, utilizando-se do discurso do progresso, onde moderno seria tudo aquilo que não lembrasse o passado imperial e alavancasse para um futuro próspero e desenvolvido, pensado pela elite, o que resultou na negação do/a negro/a como cidadão/ã e de suas práticas culturais. Para tanto, os governos recorreram ao uso da força policial para oprimir aqueles (as) que ousassem questionar a ordem instituída e circular pelas cidades que se modernizavam. Segundo Pesavento (1999) Ao analisar o Rio de Janeiro a capital do País no início da primeira república, cita os problemas que lá existia, como ruas sujas, epidemias de febre amarela, ruas escuras, tortas com lombas e buracos e vários

elementos que precisavam se modernizar. A cidade era pensada nessa linha de raciocínio como o lugar do novo, do belo, do exuberante, do moderno e do civilizado, mais que segundo a autora vivia seus contrastes sociais, a exemplo disso é a própria Paris que era paradigma de modernidade e civilidade, e que, no entanto tinha seus contrastes. Segundo a autora:

[...] uma metrópole propicia aos seus habitantes representações contraditórias do espaço e das socialidades que aí tem lugar. Ela é, por um lado, luz, sedução, meca da cultura, civilização, sinônimo de progresso. Mas por outro lado, ela pode ser representada como ameaçadora, centro de perdição, império do crime e da barbárie, mostrando uma faceta de insegurança e medo para quem nela habita.(PESAVENTO, 1999,p.19).

Mesmo com os contrastes sociais existentes nas cidades, as mesmas continuaram imprimindo um paradigma de civilidade e modernidade a ser seguido, onde as construções eram padronizadas pelo poder público, onde o espaço seria feito e pensado numa ótica dita como estando no caminho do progresso. Segundo Follis:

Nesse contexto, as cidades assumiram redobrado valor como locus da atividade civilizatória, espaço privilegiado para usufruir o conforto material e contemplar as inovações introduzidas pela modernidade. Para isso, as cidades precisavam renovar suas feições de modo a se mostrarem modernas, progressistas e civilizadas. As cidades modernizadas constituíram então a maior expressão do progresso material e civilizatório de um período que se convencionou chamar de Belle Époque. (FOLLIS, 2004, p.15)

Outros elementos de civilidade foram importados para o Brasil no início do século XX, onde essa mesma cidade absorve em toda a sua estrutura, e em seu diversificado espaço, a cultura e os requintes estrangeiros, de forma que pudesse assumir papéis de doutrinação civilizatória, um exemplo disso é o trazido pela historiadora Margaret Rago, onde analisando o universo da prostituição, percebe como esse lugar também é privilegiado, ao trazer elementos civilizatórios, segundo ela:

[...] o universo das práticas sexuais ilícitas desempenhou uma função ‘civilizadora’ na sociedade provinciana do período. Muitos romances e depoimentos destacam essa dimensão da vida dos bordéis e cabarés, onde as prostitutas estrangeiras, experientes e viajadas, ensinavam regras sofisticadas de conduta aos Paulistas deslumbrados com as conquistas da modernidade e com o progresso. Juntamente com a venda do prazer, o mundo da prostituição destilava práticas eróticas, sexuais e sociais mais refinadas, já que aí se praticavam formas de sociabilidade referenciadas pelos padrões da cultura europeia. Homens de idades, classes, profissões, nacionalidades diversas participavam desse microcosmo, discutindo política,



jogando cartas, bebendo, dançando, acompanhados pelas cocotes ou pelas meretrizes mais pobres. (RAGO, 1991, p.25).

A modernização era algo pensado a todo instante pela elite brasileira que via como algo a ser vivenciado a qualquer custo, segundo Araújo & Meneses:

A modernidade, enquanto projeto civilizatório, efetivava-se através de práticas e ideias modernizantes autoritárias. A modernização era difundida como um valor que precisava ser vivido pelas cidades do mundo. Não importava qual era a “necessidade” de todos, o que era tido como necessário, no final do século XIX, era viabilizar caminhos para a modernização chegar. Daí o conceito de civilização se tratar de uma noção importante para discutir o panorama das cidades do final do século XIX. (ARAÚJO, MENESES, 2010, p.20).

Segundo Araújo & Meneses (2010) após as ideias de modernidade e civilidade a cidade passou a ser um local de vigilância onde andar e caminhar perdia seu aspecto corriqueiro e passava a exigir do indivíduo uma preparação anterior, pois a partir de agora esse espaço só era habitado por pessoas que dispusessem de hábitos tidos como civilizados, não podendo está ali pessoas tidas como de má aparência, ou seja, que não se enquadrassem nesse paradigma de civilidade, a exemplo desses, podemos ressaltar os/as negros/as, que livres do cativeiro, mas sem a garantia das condições mínimas de vida, deixaram as fazendas e engenhos e partiram para as cidades em busca de garantias para viver. Por isso, muitas vezes foram acusados (as) de vadiagem, e criminosos, sobretudo, os capoeiras ou os praticantes dos cultos africanos; práticas consideradas indesejadas e incompatíveis com a ordem republicana, então instituída.

Esse contexto é denotativo do quão difícil passou a ser a vida de negros/as; anteriormente escravizados, agora livres, mas policiados a todo instante, impedidos de manifestar suas culturas e vistos pela sociedade como perigosos (as), ou seja, aqueles/as que poderiam a qualquer momento quebrar a ordem estabelecida e colocar em risco o projeto de modernização e civilização do Brasil. Segundo Del Priore e Venâncio (2010):

O racismo dos tempos iniciais da República voltou-se também ao combate de tradições culturais. A capoeira e as várias formas de religiosidade africanas tornam-se, segundo o código penal de 1890, práticas criminosas, enquanto a culinária dos antigos escravos sofre severa condenação médica. Nem as festas escapam ao furor anti-africano. Em pleno Salvador, os batuques, afoxés e Candomblés são colocados na ilegalidade. Enquanto isso, em diversas outras cidades, o entrudo, comemoração pública na qual os negros participavam como coadjuvantes, nas festas de Momo ou na condição de alvo das brincadeiras com água de cheiro, começa a perder adeptos entre a elite, que passa a frequentar carnavais em bailes de salão, com serpentina e confete, à moda Veneziana (DEL PRIORE & VENANCIO, 2010, p. 223).

Toda manifestação cultural que remetesse as origens africanas foram desprezadas e como a própria lei se utilizava de elementos norteadores as ratificavam de forma categórica como práticas inferiores e submissas. Segundo Chalhoub (1990):

Ao perseguir capoeiras, demolir cortiços, modificar traçados urbanos- em suma, ao procurar mudar o sentido do desenvolvimento da cidade-, os republicanos atacavam na verdade a memória histórica da busca da liberdade. Eles não simplesmente demoliam casas e removiam entulhos, mas procuravam também desmontar cenários, esvaziar significados penosamente construídos na longa luta da cidade negra contra escravidão. O que se segue é um relato desta luta, que é na realidade a formação histórica da cidade negra (CHALHOUB, 1990, p.186).

Não foi fácil para negros/as viverem numa sociedade que enfatizava a cultura europeia, por isso tanta perseguição. Mesmo “livres” os ex- escravizados se viram desprotegidos, e submissos à realidade dura e cruel que tiveram que enfrentar. Acerca dessa questão Del Priore e Venâncio (2010) nos trazem um relato peculiar de como em fins do século XIX se construiu o paradigma de sociedade, pensada sob o viés eurocêntrico, o que representou a transposição da cultura europeia e suas especificidades para o Brasil. Segundo esses autores:

A política higienista da belle époque desdobrou-se ainda no espaço urbano. Após 1889, em diferentes cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Belém e Fortaleza, foi dado início ao que ficou conhecido como a era do “bota baixo”. O espaço urbano colonial, fruto de uma experiência secular de adaptação da arquitetura portuguesa aos trópicos, cede lugar a projetos de reurbanização, orientados pela abertura de largas avenidas e pela imitação de prédios europeus; decisão levada a cabo pelos poderes públicos e que implicavam desalojar milhares de famílias pobres- a maior parte delas de negros e mulatos-, expulsando-as de áreas centrais, onde estavam os cortiços, para os locais de difícil edificação. Dessa maneira, a mesma cidade que se embelezava era também aquela que inventava a favela, termo que nasce na época, aliás, concomitante com a expressão pivette (erva daninha)- designação em Francês, a língua da moda, para criança de rua. (DEL PRIORE & VENANCIO, 2010, pp. 222-223).

A cidade republicana foi pensada e construída sob o prisma etnocêntrico que viabilizou a exclusão negra com a ideia de progresso trazida pelo positivismo; corrente de pensamento que construiu os paradigmas a serem seguidos. A primeira República foi pensada nesse viés, segundo a ótica positivista de desenvolvimento a cidade deveria abrigar em seu centro a elite branca, enquanto se construía o desenvolvimento, e à margem da riqueza deveria ficar à população pobre que em sua maioria é composta por negros (as) e mulatos (as), como bem salientam Del Priore e Venâncio (2010).

A sociedade brasileira de final do século XIX e início do século XX absorveu pensamentos e paradigmas estrangeiros para se construir como exemplo de civilidade e modernidade, cuja meta era o desenvolvimento aos moldes europeus. Nessa forma emblemática de chegar ao sucesso tão almejado com a implantação da jovem república que acabara de nascer, os republicanos além de perseguir negros/as, decidiram branquear o Brasil, como forma de apagar e anular a pessoa negra, vista pelos homens modernos e civilizados como sinônimo de atraso e inferioridade por serem descendentes de africanos (as); um povo que construiu a riqueza do Brasil na condição de escravizado, mas nunca se beneficiou do que produziu.

Assim o Brasil foi sendo pensado e criado numa perspectiva homogênea e europeia. No pensamento da sociedade brasileira de final do século XIX e início do século XX para o Brasil desenvolver-se sob o viés modernizador era necessário apagar o passado imperial e monárquico. Isto significava silenciar e apagar da história do Brasil os/as africanos/as, sobretudo, a presença dessa gente na construção da sociedade e da cultura brasileira. Segundo Del Priore e Venâncio:

Por apresentar uma visão otimista do presente e do futuro, o final do século XIX e início do XX foram caracterizados- seguindo a moda europeia- como sendo uma belle époque. Havia, contudo, uma face sombria nesse período. O início da República conviveu com crises econômicas, marcadas por inflação, desemprego e superprodução de café. Tal situação, aliada à concentração de terras e à ausência de um sistema escolar abrangente, fez que a maioria dos escravos recém-libertos passasse a viver em estado de quase completo abandono. Além dos sofrimentos da pobreza, tiveram de enfrentar uma série de preconceitos cristalizados em instituições e leis, feitas para estigmatiza-los como sub cidadãos, elementos sem direito e voz na sociedade brasileira. (DEL PRIORE & VENANCIO, 2010, pp. 219-220).

Nessa citação (Del Priore, Venâncio, 2010) evidenciam a disparidade entre brancos/as e negros/as na sociedade brasileira e o quão eram difíceis suas vidas em meio a um mundo intolerante que primava pelo desenvolvimento. Nesse universo social negros/as não foram incorporados como capazes de colaborar com tal proposta, pois não foram concebidos como agente histórico, apenas como elemento subalterno e inferior.

A superioridade branca encontrou respaldo e legitimidade na ciência da época. Os higienistas produziram o discurso de que os descendentes de africanos eram seres desprezíveis, sem cultura e importância para a construção de um país desenvolvido. Segundo (Del Priore e Venâncio, 2010, p.220).

[...] A ciência europeia da época, que passou a ser vista como critério definidor das sociedades civilizadas, era marcada por visões racistas, na qual os brancos ocupavam o primeiro lugar do desenvolvimento humano, e os negros o último.

Nesse contexto é importante ressaltar que a ciência não apenas afirmava mais fazia experiências científicas que asseguravam ser verdadeira a conclusão de que os europeus eram de fato uma raça superior.

Na discussão sobre o conceito de raça Schwarcz (1993) cita os pensamentos científicos em evidência no final do século XIX e início do XX e caracteriza as principais teorias científicas que permearam esse momento histórico. Essa autora ao citar o cientista Francês Broca, trás uma discussão dele com relação ao tamanho do crânio, pois segundo esse cientista a partir do crânio se poderia comprovar a inter-relação entre a inferioridade física e mental de uma pessoa. Na compreensão desse cientista a hibridação humana era algo a se condenar, pois, segundo ele a miscigenação trazia malefícios graves a humanidade, causava a esterilidade das espécies miscigenadas. Broca chegou a comparar a infertilidade da mula com a possível esterilidade do mulato por esse ser considerado resultado da mistura das raças existentes no Brasil (SCHWARCZ, 1993, p.54).

Várias correntes teóricas surgiram e efetivaram o caráter doutrinário de superioridade por parte dos brancos. Em 1859 Charles Darwin publicou “A origem das Espécies”, onde analisa a fauna e a flora e explica a evolução da espécie humana. A teoria de Darwin defendia que organismos vivos evoluem através de um processo que ele chamou de “seleção natural”. Nela, organismos com variações genéticas que se adaptam ao seu meio ambiente tendem a propagar mais descendentes que organismos da mesma espécie aos quais faltam as variações, influenciando, por conseguinte a estrutura genética em geral das espécies. Ao se apropriar das ideias de Darwin os cientistas sociais e humanos criaram o Darwinismo Social para explicar que existe a seleção entre as “raças humanas.” Segundo Góis Junior:

[...] os darwinistas sociais usavam a teoria evolucionista de Charles Darwin para comprovar a tese de raças superiores e inferiores. Segundo esta corrente, as raças superiores teriam uma melhor adaptação ao meio em que viviam, e sobreviveriam, o que não aconteceria com as raças inferiores, condenadas ao desaparecimento. (GOIS JUNIOR, 2002, p.50).

De acordo com essa teoria os mais aptos conseguiriam se sobressair, ou seja, nessa ótica apenas os brancos seriam os mais habilidosos e capazes de governar e fazer acontecer à evolução humana com sucesso. Nessa perspectiva o progresso seria obtido com inteira responsabilidade, e o homem branco capaz de desenvolver-se, enquanto as “outras raças” seriam inferiores e, portanto, menos hábeis para obter as conquistas tão almeçadas.

Essa teoria puramente etnocêntrica foi propagada com extrema naturalidade, e garantiu desse modo à continuidade dos estereótipos com relação às “raças ditas inferiores”, sobretudo, os/as negros/as foram considerados como os mais inferiores de todas as raças. Nesse contexto demarcado pela hierarquização das raças entre superior e inferior foram se perpetuando os paradigmas de modo institucionalizado, o que proporcionou dessa forma a construção de um modelo de civilidade a partir de um lugar social que não teria como mudar, pois ao/a branco/a caberia o poder de decisão sobre todos os aspectos constitutivos de uma sociedade desenvolvida e em progresso. Segundo Schwarcz:

Recortando na História mundial exemplos que reforçavam seus argumentos, esses teóricos acreditavam que o bom desenvolvimento de uma nação seria resultado, quase imediato, de sua conformação racial pura. A evolução europeia, e em especial o tipo ariano, representaria para pensadores como Gobineau um caso extremo em que o apuro racial teria levado a um caminho certo rumo à civilização. Já no Egito, segundo Morton (1844), teria conhecido um período de decadência a partir do século IX A.C. devido a grande miscigenação racial ocorrida a partir de então (SCHWARCZ, 1993, p.61).

Como bem salienta essa autora, fica evidente na construção teórica a preocupação da ciência em reforçar a superioridade ariana. Todos esses discursos foram trazidos para o Brasil com o intuito de subsidiar a construção do país moderno que precisava desenvolver-se no mesmo nível das sociedades europeias, caso isso não ocorresse, o Brasil continuaria a ser sinônimo de atraso e inferioridade.

O medo de permanecer no atraso a que eles julgavam o Brasil vivia, levou as elites a desejar-lo uma nação próspera e que se assemelhasse aos países desenvolvidos, para isso delineou-se a política de branqueamento, como caminho a ser seguido, pois uma nação que desejasse perseguir os rumos do progresso precisava ser branca. A partir daí o governo republicano pensou na seguinte estratégia para branquear o país: trazer os imigrantes europeus, entre eles os italianos, alemães, portugueses, espanhóis e entre outros. Essa tática imigratória utilizada pelo governo serviu de aparato compensatório para que de fato o país

conseguisse o tão almejado branqueamento e entrasse no caminho do sucesso. Para Fonseca (2009, p.88) “Nos finais do escravismo e no início do século XX, a ideia de branqueamento foi intensificada e se tornou até mesmo uma política de Estado, que foi amplamente difundida em vários setores da sociedade”.

O projeto de branqueamento não foi pensado de modo aleatório, mais planejado e elaborado, pois para tal intento houve mobilização por parte do governo federal, que de modo norteador buscou imprimir signos e paradigmas que fizessem a sociedade absorver tais ideias, geradas sob a ótica alienante. Para tanto, o governo federal se utilizou da retórica e intensificou a propagação do pensamento científico.

Segundo Souza & Santos (2012) Em meio a essa discussão em 1912 o antropólogo eugenista João Batista Lacerda, afirmou que segundo seus estudos antropológicos, em 2012 80% da população brasileira seria de brancos, 17% de índios, 3% de mestiços e 0% de pretos.<sup>2</sup> Isso nos mostra como a ciência previa a sociedade brasileira um século após a institucionalização da política de branqueamento com a chegada de imigrantes brancos, o que de fato não ocorreu. Segundo os dois autores João Batista Lacerda dizia que:

Em sua compreensão, esse processo deveria ocorrer por três motivos principais. Em primeiro lugar, devido à “seleção sexual”, os mulatos procurariam sempre encontrar parceiros que pudessem “trazer de volta seus descendentes para o tipo branco puro”, removendo os aspectos característicos da “raça negra”, inclusive o atavismo. Além disso, a crescente entrada de imigrantes europeus no país, somada aos problemas sociais, e o abandono que os negros foram obrigados a enfrentar desde a abolição, traziam a perspectiva futura de uma nação inteiramente branca. (SOUZA & SANTOS, 2012, p.754).

A perspectiva do projeto institucionalizado pelo Estado era anular e extinguir os (as) negros (as), tirá-los (as) de cena, fazendo-os viver sob percalços, e de forma estigmatizada, ser silenciada a sua história assim como sua cultura e tudo aquilo que fazia parte de sua totalidade como ser humano e como cidadão (ã) de direito.

Durante o período da primeira República os projetos governamentais em nenhum deles contavam com a participação popular e efetiva dos (as) negros (as), o que na compreensão dos governantes da época seria um atraso catastrófico para construção da nação desenvolvida almejada e pensada pelas elites. Segundo Fonseca:

---

<sup>2</sup> Oito por cento da população brasileira se considera de cor preta, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) de 2013, divulgados no último dia 18 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2004, esse número era de 5,9%. Ainda segundo a pesquisa, 45% dos brasileiros se consideraram de cor parda. Juntos, eles somam 53,1% da população.

Se levarmos em conta o debate que se estabeleceu durante o processo de abolição da escravidão e que, com maior clareza, acionou uma elite que se dispôs a pensar o Brasil a partir de elementos como um “projeto de nação”, é possível constatar que essa elite nem sequer contava com a população que descendia de africanos como parte desse projeto. O projeto de imigração europeia que vigorou entre os anos de 1870 e 1950 foi construído a partir de uma percepção quanto à necessidade de combater o processo de africanização do país e de produzir um branqueamento da população brasileira. Neste contexto, em que havia um pensamento sobre as condições raciais do país, o negro não foi pensado em termos pura e simplesmente de dominação, mas, sim, de uma eliminação física que gradativamente deveria proporcionar a substituição deste grupo por uma população com feições semelhantes à dos povos europeus (FONSECA, 2009, p.91).

A sociedade brasileira de início do século XX mesmo tendo abolido a escravidão, não conseguiu apagar seu passado monárquico que entrelaçava a pessoa negra numa categoria de inferioridade semelhante à vivida no período escravista. Branquear e trazer imigrantes para o país significou tirar a oportunidade de muitos/as negros/as de ter uma vida digna e desfrutar das oportunidades, que por muito tempo lhe foram negadas. Pensar num país moderno e civilizado implicava perpetuar um pensamento que não mudava a vida daqueles/as, que de forma extenuante trabalharam e ajudaram a construir uma nação cuja retribuição foi lhe dar as costas, e não reconhecer seu valor humanitário e simbólico, como um povo que fez e faz parte da história do Brasil.

Segundo Fernandes (2008) o liberto se viu convencido em ser senhor de si mesmo podendo ter a liberdade que antes não tinha, entretanto não detinha de aparatos e meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. Segundo Munanga e Gomes:

O fato de serem libertados por força da lei não garantia aos negros os mesmos direitos de fato e todas as oportunidades dadas aos brancos em nosso país, sobretudo, às camadas mais ricas da população. Por isso, além da libertação oficial, instituída na lei, os negros brasileiros após abolição tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais (MUNANGA & GOMES, 2006, p.83).

A luta dos/as negros/as por melhores condições de vida foi longa, sobretudo, porque foram colocados à margem da sociedade. Segundo Munanga e Gomes (2006, p.83) “No Brasil, os grupos empobrecidos e descendentes de escravizados, apesar da abolição da

escravatura e da proclamação da República, continuaram a viver em completa e violenta desigualdade.”.

A sociedade brasileira ao invés de criar mecanismos de inclusão da pessoa negra na sociedade largou-a ao seu próprio destino, colocando sobre ela a responsabilidade de se reeducar e de se transformar de forma, que pudesse atender aos novos paradigmas, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo. Segundo Fernandes:

O impacto da competição com o ‘estrangeiro’ foi aniquilador para o negro e o mulato, porque eles não contavam com elementos: seja para resguardar as posições relativamente vantajosas, já adquiridas, seja para concorrer nas sucessivas redistribuições das oportunidades econômicas entre os grupos étnicos concorrentes, embora elas fossem, então, muito fluidas, acessíveis e elásticas, por causa da extrema mobilidade imperante no meio econômico e social. Enquanto o branco da camada dominante conseguia proteger e até melhorar sua posição na estrutura de poder econômico, social e político da cidade e enquanto o imigrante trocava sucessivamente de ocupações de áreas de especialização econômica e de posições estratégicas para a conquista de riquezas, de prestígio social e de poder, o negro e o mulato tinham de disputar eternamente as oportunidades residuais com os componentes marginais de sistema- com os que ‘não serviam para outra coisa’ ou com os que ‘estavam começando bem por baixo’. (FERNANDES, 2008, p.42).

Fica evidente nas palavras desse autor, a intensa luta do/a negro/a por espaço dentro de uma sociedade que segregava aqueles (as) cujas regalias não existiam, apenas estavam jogados (as) de forma incipiente num mundo atrelado a uma ideia fixa de progresso e de desenvolvimento, que não lhes cabia desfrutar.

Enquanto o negro e o mulato viam o trabalho como o fim último, cujo meio era capaz de libertá-los das amarras do passado escravista, dando-lhes dignidade e liberdade como pessoa humana. O imigrante via no trabalho assalariado um meio simples para iniciar sua vida dentro de uma nova pátria, e que o mais depressa possível conseguiria passar por essa fase, obtendo ascensão social (FERNANDES, 2008). Nas palavras de Fernandes:

Sem as garantias de reparações materiais e morais escrupulosas, justas e eficazes, a abolição equivalia nas zonas de vitalidade da lavoura cafeeira- a condená-lo à eliminação no mercado competitivo de trabalho ou, no mínimo, ao aviltamento de sua condição, como agente potencial de trabalho livre. Longe de equipará-lo ao trabalhador assalariado, branco, estrangeiro ou nacional, expunha-o fatalmente, de modo previsível e insanável, ao desajustamento econômico, à regressão ocupacional e ao desequilíbrio social (FERNANDES, 2008, p.59).



A sociedade de classe que se instituiu no Brasil moderno não garantiu ao/a negro/a nenhuma via de redenção coletiva, pois até a subsistência não lhe foi assegurada, o que fez com que tenha sido privado do mínimo possível para a sua sobrevivência com dignidade humana. Assim o/a negro/a se viu relegado a uma situação pior do que a que vivia na escravidão, pois se viu substituído pelo imigrante europeu e sem oportunidades claras de ascender socialmente (FERNANDES, 2008).

O processo de marginalização da pessoa negra fora evidente e estava respaldado nas teorias científicas que o legitimava. Nesse contexto surgiu a teoria da harmonia das raças; essa se fundamentava no discurso da boa convivência, ou seja, da cordialidade racial. Na obra “Casa Grande e Senzala”, Gilberto Freyre analisa as experiências vividas entre senhores/as, e escravizados/as no Brasil e assim se constituiu no principal expoente dessa teoria.

Segundo Freyre (1992) a relação entre senhores/as e escravizados/as no Brasil se fez de forma adocicada e amena. Esse autor chegou a comparar o tipo de relação entre senhores/as e escravizados/as no Brasil com a de um pai para com seu filho. Na narrativa Freyriana o senhor é concebido como sendo um homem zeloso para com o seu escravizado, embora algumas vezes tenha sido um pouco rigoroso para com seu filho/a, o/a escravizado/a. Mas tudo era permitido, pois era para o bem do/a filho/a, do/a escravizado/a. Portanto, eram relações paternalistas e amigáveis.

Apesar de suavizar a relação entre senhores/as e escravizados/as na obra “Casa Grande e Senzala”, Freyre traz um novo olhar para se pensar as relações raciais no período escravista.

Trazendo a teoria Freyriana para o período da primeira República, as ideias de Freyre foram usadas para delinear o “Mito da Democracia Racial”. Ao comungar com as ideias desse e de outros teóricos da época acreditava-se que não existia discriminação racial no Brasil e que todas as raças viviam em comum unidade aceitando-se e respeitando-se entre si, algo que na prática não ocorria, pois os ex-escravizados/as estavam excluídos/as em todos os setores da sociedade, não existia igualdade de condições, nem mesmo o mínimo respeito para com as pessoas negras. Segundo Fernandes:

Uma democracia não pode funcionar sem um mínimo de equilíbrio e de autonomia nas relações das categorias sociais associadas pela ordem societária imperante. Mesmo que essas condições tivessem aparecido nas relações dos segmentos sociais pertencentes à ‘raça dominante’, elas ainda seriam insuficientes para promover a conversão do ‘homem de cor’ em parceiro historicamente válido. Ora, sem que se realize essa condição suprema, ninguém pode garantir que as impulsões de

democratização, existentes entre os ‘brancos’ conduzissem, uniforme e invariavelmente, na direção de uma ordem racial democrática. Em nossa situação, só a atuação organizada, ativa e intransigente do negro e do mulato- dadas outras condições favoráveis- poderia assegurar tal desfecho (FERNANDES, 2008, pp. 325-326).

Fica evidente nas palavras de Fernandes o quanto de fato não se tinha uma ordem racial democrática que garantisse a autonomia do/a negro/a, pois segundo esse autor só o próprio descendente de africano/a poderia, caso tivesse o poder em suas mãos de realizar as melhorias necessárias na sociedade de classe e assim garantir sua inserção. Esse autor corrobora com a ideia de que a classe dominante não poderia fazer tais mudanças na conjuntura social, e mesmo que fizessem seriam insuficientes para suprir todas as necessidades das pessoas negras, a exemplo da inserção no mercado de trabalho e de acesso a escola, sobretudo, das crianças negras; aspecto que discutimos no item a seguir, principalmente como se configurou o processo de escolarização dessas crianças e assim compreender como de fato se deu sua entronização no espaço escolar.

## **2.2 O ACESSO DA CRIANÇA NEGRA AO ESPAÇO ESCOLAR**

Refletir sobre a criança negra no Brasil é um desafio, pois se constitui numa oportunidade de entender historicamente os princípios que nortearam sua exclusão e é acima de tudo compreender a sociedade brasileira durante a primeira república, ou seja, é refletir sobre os paradigmas de família, de comportamentos, de religião, de cultura entre outros elementos que formaram o Brasil na sua totalidade. No entanto, ao analisar a condição social de meninos e meninas negras nesse período é importante ressaltar como se deram as relações entre escravizados/as e senhores/as no período colonial e imperial da história do Brasil, e como essa gente passou a viver na primeira república.

Para tanto, se faz necessário adentrar os espaços escolares, uma vez que neles negros/as foram vistas com maus olhos, pois mesmo tendo direito de estudar a população negra fora marginalizada. Com o fim da escravidão não houve por parte do Estado uma política pública de inserção social do/a negro/a, pelo contrário, essas pessoas foram empurradas para as periferias das grandes cidades, sem emprego e sem perspectiva de vida, muitos acabaram entrando na criminalidade. Por isso, no início da república a elite que “aceitou” as crianças negras na escola as repugnou.

Nessa perspectiva, Fonseca (2005) ao analisar a presença do/a negro/a nas escolas mineiras no século XIX, percebeu que esses sujeitos revestiam-se de mecanismos e estratégias de enfrentamento, pois estavam imersos em uma sociedade racista e hierarquizada, por isso a importância de se afirmarem no espaço social. Ao analisar as instituições mineiras esse autor constatou que:

O fato de encontrarmos um número significativo de afrodescendentes nas escolas não nos encaminha para a constatação de um caráter democrático e nem tampouco para a ausência de preconceito nos espaços escolares da sociedade Mineira oitocentista. Nas listas elaboradas por professores, às quais fizemos referência no momento em que construíamos a problemática investigada neste texto, encontramos uma hierarquia dos grupos presentes na escola. Invariavelmente os professores listavam primeiro as crianças brancas, em seguida as pardas e por fim, os crioulos, pretos e cabras. Este procedimento demonstra que a escola operava com uma hierarquia racial que conferia aos brancos um status maior. Outra dimensão que reafirma o preconceito racial na escola é o fato de que os afrodescendentes eram maioria na escola de primeiras letras, mas nos níveis mais elevados do ensino os brancos predominavam. Este fato demonstra que havia um filtro no sistema educacional que dificultava o acesso dos afrodescendentes aos níveis mais elevados do ensino. Processo muito semelhante ao que encontramos na atualidade (FONSECA, 2005, p.110).

Na sua pesquisa esse autor afirma que há um caráter etnocêntrico e de forte disciplina onde os brancos tentaram desqualificar os sujeitos que eram diferentes à cultura eurocêntrica. Ainda segundo Fonseca (2005) a escola tinha um paradigma a ser seguido, e que combatia as culturas tidas como “perigosa”, ou seja, o/a negro/a. Na percepção de Cruz:

Apesar de a história da educação brasileira ter funcionado como um dos veículos de contínuo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros na sociedade brasileira, não se pode negar que existe uma história da educação e da escolarização das camadas afro-brasileiras (CRUZ, 2005, p.30).

Na sua pesquisa essa autora mostra-nos que realmente existiu uma escolarização para as camadas populares, mesmo havendo uma disparidade entre as etnias. No século XIX leis foram criadas no intuito de não incluir os negros escravizados no sistema educacional apenas uma minoria liberta, que apesar de está nas escolas não tinham condições de continuar os estudos, e por isso, abandonavam a escola. Sobre essa questão, Araújo & Silva afirmam que:

[...] A população escrava era impedida de frequentar a escola formal, que era restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros- automaticamente esta legislação (art.6, item

1 da constituição de 1824) coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento. Ainda no século XIX surgiram as primeiras faculdades de medicina, odontologia, engenharia e direito, esta última fundada no ano de 1827 em São Paulo. Apesar dos subsídios do Estado, este ensino possuía um custo altíssimo, e era destinado quase que exclusivamente às classes sociais privilegiadas para a formação de profissionais de alto nível que iriam exercer as funções do capital e as funções políticas no país. (ARAÚJO & SILVA, 2005, p.68).

Ainda sobre o acesso de negros/as a escola Silva e Araújo (2005) ressaltam que a escola sempre esteve nas mãos da elite, que usou de mecanismos excludentes que permearam esse espaço, a fim de selecionar incluindo e excluindo aqueles a quem se achasse necessário. Na análise que faz das escolas paulistas esses autores afirmam que:

A interdição dos negros nos espaços de conhecimento, nos séculos XIX e XX, comprova que a educação escolar paulista que poderia acelerar a transformação do horizonte cultural transplantando para uma sociedade mais igualitária transformouse, equivocadamente, num critério de seletividade entre negros e brancos (ARAÚJO & SILVA, 2005, p. 75).

Nas palavras de Barros (2005) o acesso à escola em São Paulo era um elemento de manutenção do poder por parte dos brancos. Segundo esse autor “[...] a escola não era legalmente proibida aos negros, mas sua presença era vedada através de mecanismos sutis de discriminação.” (BARROS, 2005, p.91) Essa autora ainda sublinha que:

Assim como ter de provar que eram livres, durante a vigência da escravidão, diversos outros mecanismos foram acionados para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão. Depoimentos mostram que falta de ‘vestimentas adequadas’, ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para adquirir material escolar e merenda, por exemplo, eram empecilhos enfrentados por alunos negros, presentes durante o século XIX, permaneceram nas primeiras décadas do século XX, no mesmo período em que aconteciam os debates acerca da importância da disseminação da educação popular (BARROS, 2005, p.85).

Sobre a discussão acerca do caráter da escola durante a primeira república, Felipe e Teruya (2007) afirmam que a escola pública na primeira república tinha um teor nacionalista e patriótico, forjando um ideal de homem e mulher brasileiro/a, formando dessa forma uma identidade nacional, onde o ex- escravizado ficou à margem dessa constituição de identidade brasileira.

De acordo com Felipe e Teruya “[...] A escola pública em sua gênese não contemplou o negro brasileiro e o Estado não viabilizou a sua inclusão durante o período de 1889 a 1930. Isso não significou que o ex- escravo não encontrou alguma forma de lutar contra a discriminação e exclusão social.” (FELIPE & TERUYA, 2007, p.119).

Acerca dessa questão Fonseca (2002) afirma que no período escravista antes das primeiras escolas existirem, as crianças negras sofreram uma educação disciplinadora com muita rigidez, onde desde cedo, o indivíduo era educado a cumprir normas, ou seja, condutas condizentes com a sua condição de cativo. Para esse autor:

A criança escrava, para o pleno cumprimento das obrigações inerentes à sua condição, deveria ser preparada para tomar parte das injustas relações sociais que caracterizavam o mundo escravista, e acreditamos que essa preparação ocorria através de procedimentos que podem ser entendidos como educacionais (FONSECA, 2002, p.127).

Esse autor ainda afirma que existia uma formação pedagógica onde as crianças recebiam conteúdos necessários para sua condição de cativo, e para que percebesse sua função como objeto de trabalho que precisava ser engendrado aos mecanismos pautados sob a ótica senhorial. Sobre a aprendizagem das crianças negras Fonseca afirma que:

O processo de aprendizagem na educação tradicional operava-se numa linha de continuidade com o mundo privado, tendo na impregnação proporcionada pelas vivências do cotidiano seu principal mecanismo de transmissão dos conteúdos de uma geração para outra. Nessa perspectiva, entendemos que era na convivência com os senhores e, sobretudo, com os adultos que a criança tomava conhecimento de sua condição e todas as implicações que isso representava (FONSECA, 2002, p.140).

No geral muitas das crianças desempenhavam funções que eram pertinentes ao seu dia a dia, e muitas delas eram conhecidas pelas suas tarefas, como Chico Roça, João Pastor e Ana Mucama. Assim meninos e meninas negras foram assolados e degenerados sob o prisma europeu que fez do africano e seus descendentes meros objetos “estáticos” (FONSECA 2002, p.127).

Com relação ao processo educacional no início da República, Fonseca (2009) afirma que nesse momento histórico ocorria uma educação que era pensada para superar as marcas culturais africanas, e nesse processo a escola foi o espaço devido e institucionalizado para tal

fim. Na sua pesquisa esse autor ao analisar as escolas mineiras no início do século XX, evidencia uma total falta de compromisso de todo o corpo docente para com os/as descendentes de africanos/as. Segundo ele todas as experiências vivenciadas por essa camada da população foram reprimidas e silenciadas dentro do espaço escolar, pois as suas experiências culturais não seriam importantes para integrar os conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido a discriminação racial também era algo que esteve presente nas escolas mineiras durante o final do século XIX e início do XX. Ao analisar o processo educacional Paulista entre fins dos oitocentos e início da República, Barros identificou aspectos que se assemelham ao que Fonseca (2009) discute e sublinha que:

Apesar disso, o acesso da população negra ao sistema oficial de ensino não foi instituído de maneira satisfatória para esse grupo. A despeito dos discursos e debates em relação à importância da educação para inserir essa camada da população no sistema escolar, é possível perceber através de diversos registros encontrados na documentação analisada que a escolarização dos negros não ocorreu, nos mesmos moldes que a da população branca (BARROS, 2005, p.81).

Nas palavras de Barros (2005) a tamanha dificuldade encontrada pela população negra para adentar o espaço escolar de forma igualitária, acarretou para eles (as) um prejuízo enorme que não facilitou as suas vidas dentro de uma sociedade que não os contemplava em nenhum momento. Ainda segundo essa autora a diferenciação entre brancos e negros no acesso e permanência na escola oficial, era algo manipulado pela elite que queria manter seus privilégios. A elite utilizava de um discurso de democracia educacional entre todos (as), o que na realidade era uma farsa, pois as palavras não condiziam com as práticas de exclusão utilizadas para distanciar a pessoa negra do espaço escolar.

Fica evidente a total falta de interesse do Estado em colocar as crianças negras em pé de igualdade com as crianças brancas dentro da escola; espaço que era visto não apenas como local de saber, mais também como instituição de poder. Na concepção das elites da época os privilégios precisavam ser mantidos e perpetuados, para que de fato houvesse o continuísmo, e os elementos cristalizados. Pensava-se e construía-se a sociedade sob a ótica capitalista da modernidade e desenvolvimento.

Logo, as elites não via razão alguma para o Estado criar mecanismos políticos que contemplasse o contingente negro da população brasileira que precisava ser apagado, ou seja,

extinguido da nação. Por isso, era importante que também ficasse fora do espaço de acesso e construção do conhecimento.

Segundo Barros (2005) havia professores (as) da província de São Paulo, que chegaram a afirmar que era para existir uma escola só para brancos/as e outra só para negros/as. Um desses professores afirmou que apesar dos/as negros/as se matricularem, eles não frequentavam, a escola com assiduidade, vinham uma vez ou outra para estudar.

Na afirmativa de um professor trazida por Barros (2005) fica evidente o descontentamento, de muitos (as) quando se vinham rodeados (as) de pessoas que para eles (as) não deveriam está naquele espaço, por ser consideradas inferiores e sem capacidade para estudar, e ou que dispusesse do mínimo de interesse.

Nas palavras de Fonseca (2009) quando houve a implantação da República, e a instalação do governo republicano surgiram os grupos escolares, e com eles houve a intervenção maciça do Estado que passou a organizá-los com o intuito de dificultar a entronização do negro/a na escola, por excelência espaço de saber.

Nas suas pesquisas Araújo & Silva (2005) Barros (2005), Fonseca (2002) (2005) e (2009), Felipe & Teruya (2007) deixam evidente como o governo brasileiro, especificamente, nos Estados de Minas Gerais e São Paulo em fins do século XIX e início do XX imprimiram uma política opressora na educação que não possibilitou o acesso dos ex- escravizados/as e de seus filhos (as) aos bancos escolares, o que legitimou a exclusão.

A exclusão da criança negra do espaço escolar não se fez apenas no aspecto físico, mas também cultural, visto que por longos anos a escola excluiu do seu currículo a história e a cultura afro-brasileira e africana. Mesmo que a partir dos anos 1970 com a massificação da escola, sobretudo, do ensino primário (hoje fundamental I), o que permitiu o acesso de grande contingente de crianças negras aos bancos escolares, a escola ainda assim não contemplam no seu currículo os valores civilizatórios dos africanos, o que faz com que a inserção da criança negra no espaço escolar ainda não ocorra na sua totalidade, visto que essa instituição ainda ignora as experiências de vida trazidas pelas crianças negras.

Por essa razão no capítulo a seguir analisamos a condição da criança negra na escola contemporânea, sobretudo, após a institucionalização do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme obriga a lei 10.639/2003.

Para tanto, nos atemos a um fragmento da realidade educacional da Paraíba, em especial a duas escolas públicas de educação infantil localizadas na cidade de Gurinhém, Paraíba, no povoado chamado Boqueirão de Gurinhém pertencente à mesma cidade. Nas escolas selecionadas analisamos as medidas que foram tomadas ou não para a operacionalização da inclusão dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar e a total inclusão da criança negra nesse espaço, uma vez que consideramos que o fato de a criança negra está matriculada e frequentar a escola não é suficiente para afirmarmos que esteja incluída. Consideramos a inclusão um processo amplo que passa pelo modo como a criança é tratada, o material didático a que tem acesso na escola e os conteúdos que lhes são ofertados. Ou seja, a inclusão da criança negra passa pela construção do currículo escolar. Se esse contempla ou não os valores civilizatórios do grupo étnico-racial a que a criança pertence.

### **3. A LEI 10.639/2003 E SUA APLICABILIDADE: UM DESAFIO A SER ALCANÇADO**

#### **3.1 MEDIDAS AFIRMATIVAS DE INCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Para se implementar medidas inclusivas no espaço escolar é preciso inserir e não excluir os sujeitos, é acima de tudo levar as crianças negras e brancas a se sentirem parte da instituição na qual estudam, e a perceberem a diversidade cultural existente na escola e na sociedade.

A partir da Lei 10.639/003, vários princípios que desde outrora norteiam a educação brasileira passaram a ser deixados de lado. Um novo paradigma educacional entrou em cena e passou a compor as transformações na educação brasileira as quais eram almeçadas pelos movimentos sociais negros. Na análise do currículo escolar Aires (2013) faz referência as teorias críticas e pós-críticas<sup>3</sup>, que desconstrói todo o discurso positivista tradicional, que neutraliza e objetiva o currículo. De acordo com esse autor o currículo não é neutro, e estático, ele é seletivo e interessado, e nele são usados dispositivos ideológicos com relações de poder, que incluem ou excluem temáticas. Desse modo cabe às instituições educacionais de educação básica repensar o currículo dentro de suas escolas, e como são operacionalizadas as formas de ensino e aprendizagem. Segundo Aires:

---

<sup>3</sup> Para compreender melhor ver. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.156.



Assim, cabe ao profissional em educação mexer e remexer o currículo de acordo com as demandas que o presente histórico nos coloca, selecionando objetos de estudos que tragam significados relevantes para a vida dos estudantes (AIRES, 2013, p.26).

Nas palavras desse autor estão evidentes a real importância de se trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana juntos aos discentes. Ao trazer isso para a realidade das duas escolas campo da pesquisa percebemos que as educadoras das instituições pesquisadas necessitam sensibilizar-se para isso, e não esperar apenas as atitudes do poder público municipal. Elas devem desenvolver nas escolas ações educativas que deem as empoderem e as crianças a enfrentarem as discriminações raciais ocorridas no espaço escolar. Ao relatar o que de fato está se fazendo para o ensino ser pautado na ótica da inclusão escolar, a professora NB<sup>4</sup> da Escola África do Norte afirmou que:

Uma data específica é o dia da consciência negra, que os professores trabalham a história da luta do povo africano e suas contribuições na sociedade brasileira, não só essa data mais também em alguns conteúdos que são abordados durante o ano letivo, como: As leis abolicionistas, a escravidão no Brasil, tráfico de escravos, a situação dos escravos libertos, a cultura africana nos dias atuais e outros.

No geral 14 educadoras afirmaram que trabalham os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no dia da abolição da escravatura e da consciência negra. Apenas a professora ND da escola África do Norte disse que não trabalha. Nas palavras da professora NB fica evidente que alguma coisa com relação a esses conteúdos se faz na escola, mais se enfatiza as situações de sofrimento a que as pessoas negras foram submetidas na época da escravidão, porém não se problematiza esse fato. Quando se faz referências às coisas positivas restringe-se a parte cultural de forma folclorizada, o que é um paradoxo. Segundo a professora NA da escola África do Norte:

A escola costuma lembrar-se de duas datas que se refere a cultura do povo africano, que são elas, dia 13 de Maio na abolição a escravatura e 20 de Novembro dia da

---

<sup>4</sup> Foi utilizado siglas para não evidenciar os nomes das professoras, deixando as mesmas no anonimato como forma de resguardar suas identidades.

consciência negra, porém esses dias são trabalhados de forma ilustrativa sem nenhuma importância à luta e contribuição do povo africano.

As afirmações recorrentes são as de que as pessoas negras sofreram, mas são pessoas culturalmente ricas, alegres, e festivas. Quando os castigos deveriam ser abordados de modo a levar os alunos/as a compreenderem na história do Brasil que as pessoas negras lutaram por seus direitos e resistiram à escravidão através de várias frentes, a exemplo dos quilombos, dos quais se destacou Palmares. Por isso, elas eram castigadas. Ou seja, por traz dos castigos não há um negro submisso, mas um sujeito rebelde que não se curvou frente às ordens do senhor e da coroa portuguesa.

No aspecto da resistência os quilombos são a grande forma de resistência negra ocorrida no período colonial, assim deve se fazer referência também a luta dos movimentos sociais negros contemporâneos contra a discriminação racial e o racismo. Assim a história de vida de homens e mulheres negro/as é marcada pela resistência e essa deve ser ressaltada como referência dentro do espaço escolar.

Essa perspectiva de abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana na escola ainda é um desafio a ser conquistado, mas está em processo, infelizmente muitos/as docentes pensam que trabalhar esses conteúdos é apenas reproduzir um paradigma de ensino pautado no silenciamento da pessoa negra como agente histórico e enfatizam apenas a escravidão a que as pessoas negras foram submetidas.

Segundo Rocha (2013) os movimentos sociais negros passaram a questionar o modelo eurocêntrico de história que ainda caracteriza as ações escolares, o que resultou segundo essa autora, em inúmeras medidas legais. Mesmo assim as ações nas escolas nem sempre se fazem a contento. Por isso, essa autora também se refere às resistências dos/as professores/as para efetivar na sala de aula o que determina a lei 10.639/03 como sendo um grande problema a ser superado:

A outra questão refere-se ao “protesto” de professoras e professores da educação básica sobre a promulgação da lei 10.639/03, como uma determinação legal que “veio de cima para baixo”, sem debate. Como procurei expor, a discussão foi expressiva desde os anos de 1980 e, no Brasil, havia práticas educacionais que combatiam o eurocentrismo na educação, com propostas e execuções de atividades pedagógicas, com vistas a valorizar a pluralidade cultural existente no país. Portanto,

o discurso de que a lei 10.639/03 foi imposta pelo executivo não se justifica (ROCHA, 2013, p.314).

Devido a esse tipo de posturas de profissionais da educação básica continua perpetuando nas escolas o currículo eurocêntrico, portanto, racista, que tende a trabalhar os conteúdos na perspectiva, homogênea, positivista e tradicional. Trata-se de um currículo que não se abriu para as diferenças culturais existentes no espaço escolar e na sociedade. O que faz com que professores/as da educação básica continuem a praticar nas suas salas de aula verdadeiros genocídios culturais, uma vez que trabalham a partir de conceitos e princípios que tendem a menosprezar e inferiorizar o outro por ele ser diferente daquele que o olha.

Acerca dessa questão Chagas (2010) afirma que muitos docentes veem a cultura afro-brasileira e africana como estranha e não percebem, nem identificam a realidade de meninos e meninas negros/as e não negros/as, tratando-a desse modo como algo distante e morto à sua realidade escolar. Para tanto, esse autor chama a atenção para o cuidado com as fontes utilizadas em sala de aula.

O uso de qualquer fonte, seja ela primária ou secundária, nas aulas de História, exige do (a) professor (a) uma postura diferente em relação ao processo ensino-aprendizagem, principalmente porque ele deixará a condição de transmissor de conteúdo e assumirá a de orientador, ou seja, passa a ser aquele que auxiliará o estudante na construção dos saberes. Logo, os conceitos, as imagens e as posturas, antes estabelecidos, são questionados. O conhecimento deixa de ser dado como pronto e acabado e passa a ser construído a partir das experiências dos estudantes, visto que eles são convidados a ler criticamente a fonte e analisá-la (CHAGAS, 2010, p.32).

O conhecimento se constrói na interação entre docente e discente, onde ambos passam a trabalhar juntos, desconstruindo preconceitos e criando mecanismos que viabilizem a sociabilidade entre todos no ambiente escolar, de modo que cada cultura seja valorizada na sua dimensão histórica e específica. Pensar a realidade das escolas campo de pesquisa a partir dessa perspectiva de construção do conhecimento nos remeteu ao relato da professora NI da Escola África do Norte, que afirmou que ao trabalhar com os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana de alguma forma se sentiu em sua sala de aula retraída, ou seja, afastada, pois não soube como agir quando uma das alunas demonstrou não aceitar seu pertencimento étnico-racial. A docente NI afirmou que isso ocorreu quando:

(...) uma vez estava contando uma história, onde havia negros e brancos, quando uma aluna que era negra, falou. Ela é preta, eu não gosto de negro. Mais na família dela a maioria é negra e ela também.

Para uma criança negra o processo de descoberta e aceitação de si nem sempre é fácil. Por isso, é importante que o/a professor/a esteja preparado/a para lidar com situações do tipo relatado pela Professora NI da Escola África do Norte e assim colaborar com a criança na descoberta de seu pertencimento étnico-racial e não silenciar quando essa descoberta for negatizada. A Professora NI não relatou o que fez diante dessa situação, na sua fala ela apenas enfatizou o lugar da criança e deixa-nos a entender que a criança não se aceita porque tem preconceito com negro, quando é negra.

O comportamento da criança não diz que ela é preconceituosa, esta apenas reproduz o comportamento social que enxerga nos adultos e nos meios de comunicações, onde a pessoa negra é representada como subalterna, feia, e não como protagonista. Logo, a criança negra apontada pela Professora NI não possui referenciais positivos sobre pessoas negras, que a possibilite se identificar e se querer e gostar de pessoas negras. No meio social em que a tal criança convive certamente ela se depara apenas com imagens estereotipadas da pessoa negra, o que a levou a expressar que não gosta de pessoas negras todas as vezes que é colocada diante de imagens ou de pessoas negras.

Em situações dessa natureza cabe ao/a professor possibilitar as crianças elementos que despertem nelas o respeito pela diversidade e assim construam suas identidades étnico-raciais sem no, entanto, hierarquizar as etnias. Segundo Barros:

Na perspectiva de resolver essas e outras dificuldades em relação à diversidade no ambiente escolar, em 2003, foi criada a secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade (SECAD), ligada ao ministério da educação. Essa secretaria de educação continuada, alfabetização diversidade e inclusão (SECADI), vêm sendo responsável por diversas ações, no sentido de garantir a diversidade racial na escola- produção de livros e material didático, oferta de cursos de formação continuada para professores, financiamento de projetos para educação e diversidade racial, entre outros. Isso significa que as críticas iniciais começaram a ser respondidas através dessas ações (BARROS, 2012, p.54).

Segundo Rocha (2013) a educação é um meio capaz de criar relações sociais e raciais sadias, onde todos os indivíduos se realizem enquanto ser humano e cidadão, tendo seus direitos básicos efetivados. Para Rocha essa não é uma tarefa fácil, pois é necessário romper com a mentalidade preconceituosa, e etnocêntrica. Para que tal desafio se efetive é preciso se utilizar de novas propostas pedagógicas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

A obrigatoriedade de inclusão de história e cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p.17)

Para Macêdo (2009) muitas das escolas públicas tratam seus alunos como se todos fossem homogêneos, que não têm diferença de cultura, de religião, experiências e entre outros elementos que os diferenciam. De acordo com Macêdo, a instituição de ensino produz “[...] um fazer escolar racista e discriminatório, que se traduz numa memória de dor para aqueles/as vitimados/as [...]” (MACÊDO, 2009, p.197).

A educação deve ser antirracista e que ao formar o sujeito valorize suas potencialidades, conforme afirma Parente (2009) quando diz que a educação possibilita o acesso à cidadania, oportunidades de emprego, melhores salários, qualidade de saúde, participação política, atividades culturais, e possibilita ao sujeito alcançar melhor qualidade de vida.

Quanto à postura dos/as educadores/as, Oliveira (2012) afirma que, “É, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico racial, crença religiosa ou posição política, incentivar atitudes positivas de agregação, pertencimento e respeito às diferenças” (OLIVEIRA, 2012, p.21). No entanto, as escolas evidenciam outra realidade nem sempre compatível com o papel dessa instituição, sobretudo, no que diz respeito à educação infantil.

{...} pesquisas realizadas a partir da década de 1980 têm demonstrado a existência de comportamentos preconceituosos e de atitudes discriminatórias em relação às crianças pré-escolares e entre elas, além de apontar que o cuidado e a educação destinados às crianças pequenas são desiguais, sendo essas desigualdades relacionadas, em sua maioria, aos seus pertencimentos étnico-raciais. Em se tratando de professores (as) que se ocupam da educação voltada a essa faixa etária, as posturas discriminatórias se evidenciam pela ausência de reconhecimento das diferenças de origem, pelos maus-tratos e principalmente pelo silêncio diante de situações de discriminação vivenciadas pelas crianças negras no espaço escolar. (BRASIL, 2014, p. 07-08).

Nesse sentido discutir a discriminação racial no espaço escolar é acima de tudo compreender os diversos dispositivos que ferem e distorcem com ideologias transcendentais, as crianças negras, que são encaradas na escola como inferiores e sem importância na sociedade. As práticas pedagógicas de professores/as em sala de aula devem se fazer numa perspectiva que se mantenha:

(...) Uma escola que não reproduza em seu interior práticas de discriminação e preconceito racial, mas que, antes, eduque para e na diversidade. Uma escola que se realize, de fato, como direito social para todos, sem negar as diferenças (BRASIL, 2014, p. 13).

Segundo Moreira (2010) nós somos frutos da educação eurocêntrica, que fez-nos reprodutores de preconceitos e estereótipos que permeiam a sociedade. Sobre essa questão esse autor também salienta que muitos professores/as têm dificuldade em lidar com a diversidade étnico-cultural existente na escola e na sociedade, muitas vezes por despreparo, falta-lhes formação necessária para discutir tais assuntos, o que faz com que recorram ao mito da democracia racial e reproduza a ideologia de que todos/as são iguais. Para esse autor:

Dentro do processo escolar, a criança ou o jovem são tratados como se não houvesse uma história antes da inserção desses indivíduos num meio social que por si só já se manifesta conflitante que é a escola, sobretudo por que maioria das vezes não há uma compatibilidade com os aprendizados, os valores e costumes sociais arraigados pela criança no seu núcleo familiar, ou seja, não há uma valorização desses aprendizados por parte da escola, via de regra esse indivíduo será submetido a padrões totalmente diversos que muitas vezes irá suprimir seus valores culturais e concomitantemente será 'estuprado culturalmente' (MOREIRA, 2010, p.4-5).

O estupro cultural do qual o autor discute é justamente o silenciamento dos sujeitos que não são valorizados. Na trama tecida a sua história não faz parte do currículo que exime e dilui os indivíduos, e não respeita o conhecimento empírico que este possui e leva para a

escola. Essa realidade faz com que o/a aluno/a se desinteresse pelos conteúdos que lhes são ensinados, visto não ter nada a ver com a sua realidade cotidiana. Ao analisar a história dos/as negros/as nas escolas, Moreira percebeu que:

[...] as crianças convivem na escola com uma ideia distorcida desse grupo social, haja vista que para eles o negro já vivia na condição de escravo antes de ser aprisionado pelos traficantes negreiros, antes de vir para o Brasil. Tendo como forma linear o nosso raciocínio podemos perceber que a identidade do negro também é negada pelo fato também de haver poucos referenciais negros em cargos de expressão no país, não obstante, as referências são sempre de pobreza, miséria e somando-se a isso os estereótipos aprendidos na família, com os colegas e reforçado pela escola e pelos meios de comunicação (MOREIRA, 2010, p. 7-8).

Nas observações que fizemos do cotidiano das escolas campo de estágio contemplamos crianças de 04 a 08 anos de idade. Sobre essa questão, Moreira (2010) afirma que o silêncio do corpo docente é visível quando presencia os apelidos, do tipo, “nego do leite” Zé de búia, Nego do ebó entre outros apelidos que desqualificam a imagem da criança negra. Segundo esse autor ao atentar para os materiais didáticos com que professores/as trabalham cotidianamente com as crianças se percebe a ausência de conteúdos e gravuras que coloque o ser negro em evidência. As representações se resumem ao sujeito negro como empregado doméstico, escravos, ou seja, em condições subalternas. Moreira sublinha que:

Com isso, posso afirmar que o silêncio presente nas escolas relacionado ao debate sobre questões como preconceito, discriminação e racismo afetará no processo de construção social, no desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens negros, como também estará contribuindo para a formação de crianças e jovens brancos com um sentimento de superioridade (MOREIRA, 2010, p.13).

Segundo Perini e Belle (2011) é preciso que o/a professor/a na sua prática pedagógica em sala de aula valorize as diversas culturas e etnias existentes na sociedade brasileira. Mesmo que na escola não exista crianças negras, o que é impossível, todas as culturas e etnias devem ser incluídas no currículo escolar, e ressaltadas a importância de cada uma para a construção dessa sociedade, “[...] dando atenção às ‘minorias’, às diferenças de gênero, de classe, de raça e de etnia”. (PERINI, BELLE, 2011, p.06) Nas palavras de Botelho:

Aspectos da cultura afro-brasileira precisam ser percebidos e explorados por todos e todas que participam do sistema educacional brasileiro, como estratégia para minimizar os preconceitos, as discriminações e o racismo que imperam em nossa sociedade atingem, sobretudo, estudantes negros e negras de nosso país (BOTELHO, 2007, p. 178).

Segundo Trindade (2004) é preciso tirar do esquecimento a memória individual e coletiva do povo negro, desse modo à educação terá o ideal democrático, e todos devem ser inseridos, como agentes históricos que constrói sua própria história de forma eficaz, e se reconheçam protagonistas. No seu entender:

Desnaturalizar a concepção de criança escrava, como algo quase biológico, fechado, etiquetado, e olhá-las como crianças que foram, sim, escravizadas ontem e hoje, parecem-me fundamental. Fundamental para desnaturalizar o lugar de subalternidade, de marginalidade, de exclusão ao qual tentam colar, aprisionar nossas crianças. Fundamental para reafirmar o compromisso e o débito social de garantir-lhes sua infância, seu direito de brincar, de sorrir, de ter orgulho da sua memória e do seu povo (TRINDADE, 2004, p.145).

Acerca dessa questão Lima (2011) afirma que a educação é uma grande aliada na luta contra os preconceitos raciais, segundo essa autora a escola é o local que não pode negar os conhecimentos produzidos pela humanidade, e que situações de preconceito deveriam ser debatidas com mais intensidade, mais infelizmente isso não ocorre, há na escola um silenciamento por parte dos profissionais da educação infantil. Ao relatar sua pesquisa em uma escola do interior de Goiás, Lima afirma que:

Percebemos que muitas crianças negras, na instituição de EI, ainda sofrem preconceitos, tanto por profissionais da instituição como das próprias crianças que estão ali inseridas, como por exemplo, a cor da pele, do cabelo, dentre outros. Vimos o professor não se manifestar diante de determinadas situações que ocorreram durante nossas observações; o silêncio do professor, quando ocorre manifestações de preconceito racial, mostra o despreparo para lidar com situações de discriminações raciais (LIMA, 2011, p.9).

Essa autora aponta um tipo de prática que não deveria existir na escola, sobretudo, porque vivemos num país onde a diversidade étnica e cultural é uma realidade. Logo:

[...] A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o artigo 5º da constituição brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (BRASIL, 2004, p. 16).



Acerca da condição da criança na escola, Cavalleiro faz uma análise sobre como as crianças deveriam ser contempladas no espaço escolar. Para essa autora:

Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré-escola um espaço positivo ao entendimento das diferenças étnicas, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar, que, conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas, parece ignorar essa questão. Contudo, a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos. (CAVALLEIRO, 2000, p.26).

Percebemos na fala dessa autora que as diferenças devem sim ser colocadas em pauta desde os primeiros anos de vida da criança, deve haver na escola discussão relevante acerca dos aspectos que lhe são inerentes como pessoa humana e que está inserida numa sociedade multicultural. Por isso, é importante ressaltar a educação antirracista, sobretudo, porque ela se faz nos mecanismos pautados na perspectiva da respeitabilidade o que não deixa que as diferenças venham se tornar em desigualdades, e traga para todos/as a chance de se verem contemplados como protagonistas de suas próprias histórias.

A seguir discutiremos como a Lei 10.639/2003 deve ser cumprida no espaço escolar cujo currículo não pode se restringir a homogeneidade, mais acima de tudo deve ser voltado para compreender e respeitar as diversidades existentes na escola e assim as singularidades de cada criança. Portanto é cabível à todos/as professores/as a responsabilidade de pensar e fazer a educação brasileira a partir de uma nova perspectiva, ou seja, da educação étnico-racial.

### **3.2 CUMPRIR A LEI UM DESAFIO A SER ALCANÇADO**

No Brasil é comum a existência de leis que versam sobre as mais diversas questões que digam respeito às relações que os sujeitos estabelecem em sociedade. São muitas leis, as mais avançadas possíveis, mas poucas são cumpridas, ou seja, postas em prática, o que faz com que muitas sejam desconhecidas pela sociedade e outras nunca se quer saíam do papel.

Com relação à Lei 10.639/03 desde a sua promulgação, há doze anos esta vem sendo propalada, divulgada e disseminada nas escolas da educação básica e instituições de ensino superior, visto que desde então, muitas pesquisas e práticas sobre os conteúdos que esta determina foram realizadas nas escolas e universidades. Mesmo assim esta lei não ficou fora do problema que caracteriza a sociedade brasileira, qual seja o cumprimento do que

determina. Assim o problema da Lei 10.639/003 não é desconhecimento do que ela determina, mas de aplicabilidade. Não negamos que ainda há professores/as e secretários de educação que a desconheça, mas o maior empecilho na sua aplicabilidade não é o desconhecimento desta, mas o preconceito que professores/as e secretários/as de educação manifestam com relação aos conteúdos que esta lei determina. Essa é a maior dificuldade que professores/as e gestores/as que se dispõem a aplica-la encontram nas escolas e salas de aula onde trabalham, visto que as práticas realizadas nem sempre recebem o apoio e solidariedade dos colegas de escola, gestão escolar e secretaria de educação. Em função disso, os trabalhos realizados, apesar de hesitas tendem a ficar nas mãos de um pequeno grupo de professores/as que são escolhido-nomeados pelos seus pares a levar adiante a efetivação de tal lei por entenderem que o tal grupo é quem gosta dessas “coisas de negro/a”. Assim a lei 10.639/003 é compreendida com a que trata de conteúdos para os negros, e que são os professores/as negros/as quem deve leva-los adiante, o que não é verdade. Os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, de que trata a Lei 10.639/003 deve ser ensinado e aprendido por todos/as professores/as e estudantes, independente do seu pertencimento étnico-racial, visto que conforme essa lei deve ser ensinada no âmbito do currículo escolar.

Assim o silêncio impera, calando a voz daqueles/as que historicamente sempre estiveram à margem da sociedade e só é quebrado nos dias 13 de maio ou 20 de novembro. Hoje em pleno século XXI muitos querem calar o/a negro/a, assim como sua cultura e modos de pensar, ser e viver. Para Rocha:

Como exposto, observamos que, a partir das demandas colocadas ativamente pelos movimentos sociais negros contemporâneos, sobremaneira nos anos de 1980, se passou a debater a questionar o padrão hegemônico branco presentes nas ações escolares e a inserir o tema das relações raciais na educação, que resultou em inúmeras medidas legais, cujo desafio na atualidade, após dez anos da promulgação da lei 10.639/03 e de suas diretrizes, é a efetivação de práticas pedagógicas em todo o Brasil (ROCHA, 2013, pp.313-14).

Na concepção de Andrade e Wanderley “[...] não bastam as políticas de ações afirmativas, defendidas no Brasil, é necessária uma mudança estrutural da sociedade, que não deve aceitar o jogo da inclusão/exclusão” (WANDERLY E ANDRADE, 2013, p.372). Na concepção desses autores os gestores públicos não têm pautado em suas agendas administrativas as questões étnico-raciais, pois nas gestões não se discutem temáticas

referentes ao assunto, nem em âmbito estadual, nem municipal, não acontecendo desse modo formação continuada para professores/as. É dessa maneira que percebemos um total desinteresse dos gestores/as da educação pela discussão, o que acarreta na manutenção e reprodução do preconceito e das dificuldades de se implementar a Lei 10.639/003:

Desta forma a efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais vem se constituindo numa bandeira de luta de algumas pessoas inseridas no ambiente escolar que percebem a necessidade e a importância da temática na construção de uma identidade positiva de negros (as) estudantes (ANDRADE E WANDERLEY, 2013, p.373).

Para silenciar essa abordagem e a referida lei, muitos têm se utilizado do discurso da democracia racial, analisado e divulgado por Gilberto Freyre na década de 30 do século XX, e ainda hoje este discurso é veiculado e nega a história da dominação branca sobre o negro e a manutenção do racismo. Para manter essa ideologia, geralmente as pessoas que a defende valem-se da prerrogativa de que todos/as somos iguais e que assim não precisamos de políticas afirmativas que insiram ninguém, pois segundo o mito da democracia racial é uma afronta e fere os princípios norteadores da Constituição Brasileira de 1988, que em seu artigo 5º afirma que “todos/as são iguais” perante a lei. Deve-se ser iguais sim, no sentido da garantia e acesso aos direitos. Pois estes que afirmam que somos todos iguais, se esquecem de dizer que a mesma constituição afirma que ninguém pode sofrer qualquer tipo de discriminação seja ela qual for principalmente a de racismo que é considerado crime inafiançável. Trazendo essa discussão para a realidade das escolas pesquisadas percebemos a fala da professora SB da Escola África do Sul que ao relatar sobre a lei 10.639/2003, disse:

Conheço a lei que foi promulgada em 2003 e a lei de diretrizes e base que passou a exigir das escolas, mas em minha opinião precisa de formação continuada para que os educadores debatam sobre a temática.

A afirmativa dessa professora nos deixa intrigado, sobretudo, porque ela afirma que conhece a lei, mas como justificativa para explicar porque não a põe em prática diz que precisa de formação. Professores/as sempre usam desse argumento, no entanto, ocorre de na mesma escola encontrarmos professores/as que também não passaram por uma formação

especifica executarem excelentes trabalhos com os conteúdos de história e cultura afro-brasileira. Assim como encontramos o contrário, professores/as que passaram por uma formação, mas nunca desenvolveram nenhum trabalho com esses conteúdos.

É nesse emblemático e polêmico embate que a Lei 10.639/03 existe e professores/as usam das mais diversas estratégias para efetivá-la ou não. “As diferentes experiências das populações negras no Brasil e no mundo é o objeto central de estudo e discussão demandado pela Lei 10.639/2003”. (MACÊDO, 2009, p, 187). Segundo Macêdo (2009) a referida lei trás em si uma reformulação política curricular que considera as dimensões históricas, sociais, e antropológicas, da realidade brasileira no combate ao racismo e a qualquer tipo de discriminação que atinjam particularmente o povo negro desse país. Ao analisar a prática de professores e professoras Macêdo (2009), percebe que há certo despreparo dos docentes para lidar com a temática étnico-racial, sobretudo, porque esta possibilita um novo olhar sobre a história do Brasil, de modo que as singularidades de sua gente sejam valorizadas e respeitadas. A dificuldade em colocar em prática os conteúdos de que trata a Lei 10.639/003 é que Macêdo (2009) afirma:

O grande problema a ser enfrentado nessa jornada é a improvisação. Partindo muitas vezes de uma vontade individual, a abordagem realizada não é fruto de uma iniciativa coletiva, ou de um projeto pedagógico sistematizado; os professores não receberam formação adequada para ministrarem o ensino dessa temática, nem contam com recursos para isso (MACÊDO, 2009, p, 203).

A realidade é alarmante, sobretudo, porque professores/as não conseguem quebrar as barreiras de um passado da história do Brasil caracterizado pela opressão, cujo ensino e aprendizagem não viam a importância e a presença da cultura negra como parte integrante e constitutiva da formação da sociedade brasileira em todas as suas especificidades.

Segundo Macêdo (2009) é preciso dar voz aos sujeitos inseridos nos processos de dominações, onde se deve buscar e pensar ideias, valores, práticas e comportamentos referentes às populações negras em lugares diversificados do mundo, enfatizar a importância de cada um para assim compreendermos a história desse povo, na construção de uma educação de fato igualitária para todos/as.

A lei 10.639/2003 tem essa preocupação, pois ao tratar das questões étnico raciais, essa lei busca em seu princípio, orientar professores/as sobre a necessidade de contemplar as discussões sobre essas questões no espaço escolar. Ao relatar a importância de sua pesquisa com professores/as da educação básica e o diálogo com a lei, Macêdo salienta que:

A experiência vivenciada na realização dessa pesquisa fortalece a ideia de que as determinações da lei 10.639/2003 são de vital importância para o combate ao racismo e ao debate sobre uma educação multicultural. Mais do que isso, demonstra que tornar as diretrizes da lei uma realidade pode configurar caminho mais contundente de inclusão da população negra nos processos históricos do presente/passado. (MACÊDO, 2009, p, 204).

Segundo Silva (2009) a implementação da lei não foi feita da noite para o dia, pois foi preciso anos para ser sancionada em 2003. Segundo essa autora:

A emergência da Lei 10.639/2003 exige que se repensem as bases das relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas sobre as quais se assentam a política educacional brasileira. Embora os marcos legais de obrigatoriedade sejam elementos essenciais para a inclusão das temáticas da Educação das Relações Étnico Raciais e da História e Cultura Afro brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino, não são suficiente para sua efetiva implementação (SILVA, 2009, p, 20).

Na afirmação dessa autora fica evidente que mesmo existindo a obrigatoriedade de um ensino que se pautar na perspectiva étnico racial, ainda se torna inoperante um ensino que valorize a diversidade existente no espaço escolar. De acordo com Silva:

Com a Lei 10.639/2003, a escola aparece como o lugar privilegiado para promover ações com vista à igualdade racial e o direito às diferenças; dessa forma está posto como desafio para essa instituição conhecer e valorizar as contribuições da cultura africana e afro-brasileira em seus currículos e projetos pedagógicos a fim de que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros/as tenham o direito de reconhecer e construir a sua identidade negra de forma positiva. (SILVA, 2009, p, 223).

A referida lei tem esse papel relevante para a construção da igualdade nos espaços escolares, pois muitas vezes, a mesma não é trabalhada de modo a promover na escola a equidade racial. Desde 2003 as escolas brasileiras públicas e privadas devem compor seus

currículos a partir da Lei 10.639/2003, no entanto, o que ocorre é uma tentativa de burlá-la, quando professores/as, gestores/as e secretários/as de educação deixam vários/as alunos/as negros/as e brancos/as sem conhecer a história dos antepassados que construíram as riquezas do Brasil e são referenciais positivos para a construção de suas identidades. Segundo Barros:

(...) A Lei 10.639/03 atua diretamente sobre o currículo da educação básica, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Se essa modificação já representa uma mudança radical na maneira como os conteúdos vinham sendo apresentados aos alunos, ao longo de várias gerações brasileiras, à questão curricular somam-se outros aspectos da convivência entre brancos e negros que representam tensões ainda difíceis de serem enfrentadas: o material didático disponível, especialmente os livros didáticos e as representações sobre a população negra neles contidas; o preconceito em relação às religiões de matriz africana; a dificuldade na relação com o corpo negro (que pode ser exemplificada com a questão do cabelo crespo), entre outros. São questões que vêm sendo debatidas e modificadas em cursos de formação docente ( inicial e continuada), em projetos de pesquisa e extensão, na prática da sala de aula de professores e de gestores comprometidos com a igualdade na escola brasileira. (BARROS, 2012, p, 54-55).

Essa autora deixa claro que a Lei 10.639/2003 veio transformar o ensino brasileiro, já que há muito tempo o mesmo se pautava sob o viés eurocêntrico, e nele a história do Brasil era contada na perspectiva do europeu. Mesmo com essa conquista no currículo escolar, o que está garantido na referida lei, Barros (2012) salienta que muitas conquistas ainda precisam ser obtidas, precisamente porque mesmo havendo a garantia de um ensino na perspectiva étnico racial, ainda é preciso desconstruir os estereótipos com relação à pessoa negra, sobretudo, no que diz respeito ao seu corpo, uma vez que os cabelos crespos e o tom da pele são desconsiderados nos espaços escolares. Estas e outras questões são debatidas por professores/as da educação básica e da educação superior, sobretudo, aqueles/as preocupados/as com a construção da igualdade racial nos espaços educacionais. Segundo Chagas:

A Lei 10.639/003, quando comparada com o Artigo 26 da LDB (1996) e com os PCN's (1997), avança, visto trazer a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana por afirmar que esses conteúdos serão 'ministrados no âmbito de todo currículo escolar', embora especifique suas áreas de atuação como sendo Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Isso não significa que as outras áreas do saber sejam impedidas de trabalhar tais conteúdos, uma vez que por currículo se compreendam todas as áreas do saber e as suas respectivas práticas na escola (CHAGAS, 2012, p, 28).

Esse autor enfatiza a importância de se trabalhar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana não apenas nas disciplinas de Educação Artística, Literatura ou História do Brasil, conforme orienta a Lei 10.639/003, é preciso trabalhar para além dessas áreas de saber. É preciso que haja integração das áreas de saber, de modo que todos os/as professores/as nas suas respectivas disciplinas que ensinam e tem formação possam sem problema algum fazer a discussão acerca dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana e assim provocar a interação de todos/as na escola, quebrar as barreiras que mantém a educação na perspectiva etnocêntrica. Ao responder uma pergunta referente a essa questão, a professora NB da Escola África do Norte salientou que:

A inclusão deste tema no currículo escolar propicia a possibilidade de um trabalho integrado entre diversas disciplinas que o compõe, enriquecendo e dando um maior significado à aprendizagem dos alunos (...).

Nas palavras dessa professora fica evidente que a integração das disciplinas ajuda de forma significativa a aprendizagem dos/as alunos/as, sobretudo, porque traz para eles/as uma visão positiva, capaz de fazer com que os conteúdos ministrados tenham importância para a vida deles/as. Acerca dessa perspectiva de educação Gomes afirma que:

(...) todo (a) educador (a), ao trabalhar com a questão racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do movimento negro. Não podemos nos esquecer de que a inclusão da temática racial na escola brasileira e o reconhecimento da sua inclusão no currículo devem muito à atuação desse movimento (GOMES, 2005, p, 153).

Enfim, Cumprir a Lei 10.639/2003 se torna um desafio para todos/as educadores/as que têm comprometimento com um ensino de qualidade e pensam em fazer a diferença no espaço escolar, e desse modo desejam levarem seus/suas alunos/as compreenderem a importância de um ensino que prima pela equidade racial e orienta-se pela dinâmica do respeito às diferenças e a diversidade existente na escola e na sociedade. Esse professor/a faz acontecer à mudança de mentalidades preconceituosas que muitas vezes tem permeado o espaço escolar. Assim nesse direcionamento professor/a, gestor/a escolar e secretario de educação, tem o compromisso de ser porta voz e os/as primeiros/as a fazer a diferença para ocorrer uma guinada na educação brasileira.

## **4. A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL**

### **4.1 OS MOVIMENTOS NEGROS E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL**

Durante longo período da história do Brasil não houve por parte dos governantes a preocupação em garantir a população negra os direitos sociais. Mesmo que as populações negras tenham sido libertas da escravidão e o Brasil tenha se tornado uma República, as pessoas negras foram alijadas de que qualquer tipo de direitos sociais. No que concerne à educação isto não foi diferente, pois o modelo educacional brasileiro foi pensado pela elite que via o sistema escolar como algo exclusivo da minoria branca e economicamente poderosa, enquanto negros/as e pobres não tiveram vez e nem voz, tão pouco direitos; estes foram silenciados.

Diante de tamanha disparidade social entre negros e brancos, ao longo do século XX os/as negros/as deram continuidade as suas lutas. Dessa vez o objetivo não era a liberdade, mas a garantia dos direitos sociais. Para tanto, levantaram várias bandeiras, e depois de muito resistirem conseguiram mobilizar-se através de movimentos, entre eles ressaltamos os dois mais importantes, que foram a FNB (Frente Negra Brasileira) e o TEN (Teatro Experimental do Negro).

Segundo Gonzalez (1982) a Frente Negra Brasileira foi o primeiro grande movimento organizado pelos negros com cunho ideológico e político surgido no século XX, precisamente em 1931. A FNB precedeu a imprensa negra que já discutia a situação de exclusão das pessoas negras no país. Surgiu na cidade de São Paulo e buscou delinear aparatos que ajudasse esse contingente populacional a tomar consciência de seus direitos e de si mesmos como pessoa pertencente a esse grupo racial.

Segundo Munanga & Gomes (2006) a FNB foi bem estruturada, pois fora constituída por um conselho com 20 membros, dividido entre chefe e secretário, havia o conselho auxiliar, formado pelos cabos distritais da capital e dentre seus fundadores contava com a ilustre presença de Abdias do Nascimento, militante negro, ator, dramaturgo e ex- senador da República. A Frente Negra Brasileira fez tanto sucesso que em 1936 se tornou um partido político, mais em 1937 com golpe do Estado Novo, ela e tantos outros partidos foram fechados. Mesmo tendo sido fechada deixou um legado no que tange a garantia dos direitos



sociais as pessoas negras, principalmente o direito a uma educação de qualidade, algo que desde outrora lhe era negado. Segundo Munanga & Gomes:

A Frente Negra, estruturada inicialmente em São Paulo, teve seus núcleos fundados em outros Estados como Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul, entre outros. A sua proposta fundamentava-se em uma filosofia educacional, acreditando que o negro venceria a medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes, e da literatura. Nesse sentido, os frentenegrinos davam um grande valor à educação (MUNANGA & GOMES, 2006, p.92).

Segundo Munanga & Gomes (2006) fica evidente que esse movimento foi de extrema importância para que a população negra tivesse um canal que conduzisse seus anseios, haja vista que, logo de início houve a incompreensão por parte da sociedade, que dizia se estava fazendo discriminação ao contrário, ou seja, os/as negros agora estavam excluindo quem não fossem seus pares.

Como bem foi salientado por Munanga & Gomes (2006) os frentenegrinos davam grande ênfase e valor à educação, por isso esse movimento buscou delinear parâmetros que incluísse a população negra, em todos os meios que historicamente lhes foram negados, e entre eles o educacional, o que lhes conferia grande alegria, pois ter oportunidade de estudar significava uma chance de ascensão social, e uma guinada na vida das pessoas negras.

Como afirmam Munanga & Gomes (2006) outro movimento de importante expressão social e política foi o TEN (Teatro Experimental do Negro). Um ano antes de sua criação em 1943 o Brasil vivia intenso momento político e social em defesa da democracia, pois os danos causados pelo Estado Novo com o Governo Vargas e a Segunda Guerra Mundial ainda em curso fizeram aumentar a consciência de direitos entre uma parcela da população, inclusive os/as negros/as que voltaram a reivindicar, e dessa vez ações afirmativas com o objetivo de diminuir o fosso social entre negros e brancos. Segundo esses autores:

No ano de 1944, surge na cidade do Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro (TEN). Esse grupo, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, tinha o objetivo de abrir as portas das artes cênicas brasileiras para os atores e atrizes negros. O TEN foi responsável também pela publicação do jornal Quilombo, o qual retratou o ambiente político e cultural da mobilização Anti-Racista no Brasil, no início da democracia contemporânea (MUNANGA & GOMES, 2006, p.93).

Assim como a Frente Negra Brasileira o Teatro experimental do Negro lutou de forma incansável para que a população negra tivesse seus direitos sociais assegurados como pessoa humana. Segundo Munanga & Gomes (2006) o TEN não era apenas um grupo de atores preocupados apenas com a arte e o teatro, mais acima de tudo era uma frente de luta cujo objetivo era a libertação cultural do povo negro. Para tanto, trouxe para a sociedade brasileira a leitura a partir do olhar do próprio negro, com sua herança cultural e toda a sua importância, afastando-se do paradigma que fora institucionalizado na ótica eurocêntrica e ocidental de vê e entender a cultura negra. Segundo Santos:

[...] ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história, do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de Setembro de 1950, portanto, há mais de meio século (SANTOS, 2005, p.23).

Acerca dessa questão, Gonzalez (1982) afirma que o TEN utilizou-se de mecanismos da mais alta expressão, com uma posição crítica em face ao racismo e de suas práticas, pois teve um trabalho concreto de alfabetização, informação, formação de atores e criação de peças que apontavam para a questão racial, como também teve a presença de representantes dos setores progressistas brancos. Isso mostra que a mobilização negra não se restringiu apenas as pessoas negras, mais foi expandido às várias pessoas que compreenderam o valor simbólico, cultural e humanitário que o povo negro teve e têm para a história do Brasil.

Nas suas pesquisas sobre o Teatro Experimental do Negro (TEN) Romão (2005) afirma que esse movimento não se restringiu apenas a escolarização do negro/a mais incorporou ao projeto, uma perspectiva emancipatória da pessoa negra em seu percurso político e consciente de sua inserção no mercado de trabalho, na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro, contrapondo-se a negação da suposta inferioridade do negro, ou da superioridade do brasileiro. Isso mostra que o TEN ajudou de forma eficaz no combate as diversas formas de discriminação, e colaborou para valorizar a todos/as dando-lhes oportunidades. Segundo essa autora:

A mobilização provocada pelo Teatro Negro entre a população e os artistas brancos promoveu forte impacto à época conforme verificamos pelas matérias de jornais. Alguns dos remanescentes dos grupos estimam que o TEN atendeu mais de 600

pessoas em seu curso de alfabetização de adultos. Aqui não se mede o resultado quantitativo do projeto, mas, o da adesão aos movimentos do grupo e das pessoas para derrubar as barreiras da invisibilidade ou dos discursos de naturalização das diferenças e desigualdades raciais (ROMÃO, 2005, p.119).

Nessa citação fica evidente que os/as negros/as lutaram por melhores condições de vida e de seus direitos, seja na FNB (Frente Negra Brasileira) ou no TEN (Teatro Experimental do Negro) as pessoas negras foram em busca da garantia dos seus direitos, pois estes dois movimentos deram-lhes a oportunidade de se assumirem cidadãos/ãs.

No que tange a educação vários mecanismos foram criados para se contemplar a história do negro/a, pois se lá nos anos 1930/1940 a FNB e o TEN reivindicaram que a história da África, do negro brasileiro e suas lutas deveriam ser ensinadas nas escolas. Nos anos 1970, os Movimentos Negros reivindicavam um ensino nas escolas, onde não colocasse o negro no livro didático apenas como coadjuvante, mais como protagonista, e autor de sua própria história. Foi nesse emblemático embate que muita luta foi travada até chegar à efetivação do ensino, da história e cultura afro-brasileira e africana, o que só ocorreu no século XXI. Segundo Rocha:

Além de propostas e ações pedagógicas executadas de forma isolada pelo Brasil, sobretudo por professoras (es) vinculadas ao ativismo negro e professoras (es) não negros (os), mas comprometidas (os) com a necessidade da revisão do currículo escolar e a inclusão da história da África e da população negra brasileira, o próprio Movimento Negro brasileiro, com certa coesão e com caráter muito ativo, na década de 1980, realizou vários encontros, a exemplo dos realizados no Norte e Nordeste (ROCHA, 2013, pp.306-307).

Segundo Rocha (2013), durante o governo de José Sarney entre 1985-1990, foi criada a Fundação Palmares, órgão de promoção e valorização da cultura afro-brasileira, ligado ao Ministério da Cultura. Esta fundação fora criada para promover e preservar a cultura afro-brasileira. A sua criação foi uma grande vitória para os Movimentos Negros e para a sociedade brasileira, mais a luta não parou por aí, pois ainda não se tinha nos currículos escolares medidas que valorizassem a história do negro/a no Brasil de forma positiva, o que ainda gerou muita discussão em torno de um ensino que mantivesse equidade entre brancos e negros e valorizasse os saberes, haja vista que, a história do Brasil sempre foi analisada, estudada, e pensada na ótica do colonizador, o que de fato acarretou danos e prejuízos as crianças e jovens negros que no espaço escolar não estudavam sua história e nem

compreendiam a dinamicidade do que é ser contemplado/a em sua totalidade, como agente histórico e produtor de cultura.

Em 1988 com a volta da democracia e a promulgação de uma nova constituição brasileira, os movimentos negros intensificaram sua bandeira de luta, pois representantes e militantes políticos lutaram através de emendas e projetos de lei, para que de fato medidas fossem operacionalizadas no que tange a um ensino que trouxesse equidade entre as diversas etnias compostas no espaço escolar. No artigo 242 da Constituição Federal de 1988 em seu parágrafo 1º determina que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA de 1988, 2004, p, 135).

A partir daí, medidas foram tomadas, para valorizar as especificidades existentes no âmbito educacional. Segundo Rocha (2013) desde a década de 1980 e 1990 os movimentos negros lutavam por políticas afirmativas que valorizassem as pessoas negras e suas culturas. Nesse período deputados/as e senadores/as negros/as, minoria no congresso levaram adiante as bandeiras pautadas pelos Movimentos Negros. Eles/as elaboraram projetos com políticas afirmativas, e eram engavetados porque os parlamentares não achavam interessantes.

Entre os parlamentares negros ressaltam-se Abdias Nascimento, ativista do movimento negro brasileiro e Deputado Federal (1983-86) pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT-RJ), o Deputado Federal Paulo Paim (1987-90) do Partido dos Trabalhadores (PT-RS), a Senadora Benedita da Silva (1995-98) pelo partido dos trabalhadores (PT-RJ) e o Deputado Federal Humberto Costa (1995-98) também do (PT-PE). Rocha (2013) salienta que os mesmos tentaram trazer para o debate as questões raciais, entre eles ela ressalta Abdias Nascimento que criou o projeto de lei 1.332/1983, onde propunha medidas de ações compensatórias nos campos da educação e do trabalho. Na educação propôs à necessidade de trazer para o conteúdo de história do Brasil, um ensino que fosse elencado a contribuição positiva dos africanos e de seus descendentes para a civilização brasileira e também para a história geral trazendo a importância das civilizações africanas. O mesmo foi aprovado de forma unânime, porém jamais foi a plenário para votação final. Já Paulo Paim no seu mandato entre 1987 e 1990 propôs um projeto de lei 678/1988 cujo texto estabelecia a obrigatoriedade e inclusão da História geral da África e do negro no Brasil como disciplina integrante do currículo escolar, no entanto o projeto foi arquivado. Com a Senadora Benedita da Silva não foi diferente, a mesma apresentou o projeto de lei 144/1995 que tinha como meta a inclusão

da disciplina história e cultura da África nos currículos e o mesmo também foi arquivado por não obter maioria dos votos dos Senadores/as. Já o deputado Humberto Costa tentou na Assembleia Legislativa de seu estado, onde o mesmo propôs aos deputados/as que aprovassem uma lei que incluísse a temática africana no currículo escolar do estado de Pernambuco. O deputado não foi atendido, pois seus/suas colegas entenderam que algo dessa natureza feria a constituição do estado de Pernambuco. Mais tarde como deputado federal reapresentou o projeto de lei na câmara dos deputados, a PL n° 859/1995 que tinha como proposta uma educação antirracista a ser implantada em esfera nacional, no entanto, mesmo sendo aprovado na comissão de educação, cultura e desporto, não houve tempo de ser aprovada em outras instâncias. Isso nos prova como foi difícil à implementação de projetos e leis que contemplassem a população negra em um país, tão racista, preconceituoso e excludente.

Segundo Santos (2005) após a criação da Constituição Federal de 1988 várias outras medidas foram operacionalizadas para a valorização da cultura negra no Brasil, entre elas ele ressalta a criação da Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989, valorizando em seu artigo 275 o ensino das disciplinas à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus. Também o autor ressalta a lei orgânica do município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de Março de 1990. A lei n° 6.889, de 05 de Setembro de 1991, do Município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A lei 7.685, de Janeiro de 1994, do Município de Belém, Estado do Pará. A lei n°2.221, de 30 de Novembro de 1994, do município de Aracajú, Estado de Sergipe. A lei n° 11.973, de 4 de Janeiro de 1996, do município de São Paulo, Estado de São Paulo. A lei n° 2.639, de 16 de Março de 1998, do município de Teresina, Estado do Piauí. A lei n° 1.187 de 13 de Setembro de 1996 de Brasília, Distrito Federal.

Segundo Rocha (2013) nos anos de 1990 foi aprovada a (LDB), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei (9.394/96) em consonância com a Constituição Federal de 1988 e em seguida os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) como diretrizes da política educacional nacional. Todas essas propostas não pararam por ai, pois algo ainda faltava para que a história do povo negro fosse respeitada e contemplada em esfera nacional e não apenas de forma esporádica e fragmentada como estava acontecendo. Segundo Santos:

[...] no início do ano de 2003, o presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecendo a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, reconhecendo as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore à história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterou a lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003 (SANTOS, 2005, p32).

A mesma lei sofreu algumas alterações e passou a vigorar dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a 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 políticas 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 Histórias Brasileiras.

Art.79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de Novembro como “Dia Nacional da consciência negra”.

Segundo Rocha (2013) os anos que se seguiram ao pós-lei 10.639, foram obtidas várias conquistas, no que concerne a educação. Em 2004 foi instituído pelo Ministério da Educação, e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em todos os níveis da educação básica.

Vários outros mecanismos foram criados e elaborados para valorização, promoção, divulgação e implementação da história e cultura afro-brasileira e africana, entre elas as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais criada em 2006 pela (SECAD) Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, órgão pertencente ao Ministério da Educação. Também foi criado o Estatuto da Igualdade Racial aprovado em 2010, através da Lei 12.288/201, proposta pelo Senador Paulo Paim (PT-RS). Depois de muita luta o projeto de lei foi aprovado e teve como princípio norteador garantir à população negra a igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos étnicos e individuais. Segundo Rocha:

[...] nos anos seguintes após o lançamento da lei 10.639/2003 e aumento de políticos, sobretudo do PT no poder executivo- municipal, estadual e federal-, observamos a intensificação da criação de órgãos públicos para combater o

racismo e promover a “igualdade racial”. Nesse sentido, tivemos a fundação da secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) pela medida provisória nº 111 e depois convertida na lei, 10.678/2003. No ano seguinte, se criou o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial/FIPIR. Na estrutura do Ministério da Educação, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD, em 2003, cujas atividades resultaram na Coleção Educação para Todos, visando implementar a lei 10.639/2003. Mais recentemente, em 2010, tivemos a tradução e publicação da coleção sobre a História Geral da África, iniciativa da SEPPIR em parceria com a SECAD/MEC, UNESCO e UFSCar, entre outras. Para entender e Educação Básica, o governo federal estimula o uso dos programas do projeto a Cor da Cultura (ROCHA, 2013, p, 320).

Diante de tudo que foi exposto acima, sobre as lutas e conquistas dos Movimentos Negros, educar e respeitar sob o prisma da educação étnico racial é de suma importância para se compreender a dinamicidade que se constitui e configura-se a educação brasileira, desde outrora vista e analisada no contexto de um paradigma que por muito tempo delineou-se sob uma forma simplista e homogênea de ensinar e aprender atrelou-se numa perspectiva de ensino que contemplava alguns e excluía a grande maioria da sociedade brasileira, composta de pessoas negras.

No contexto que passou se configurar a partir do século XXI a Lei 10.639/2003 trouxe a possibilidade de fazer ser conhecida a história dos antepassados de cada criança negra e não negra. Por muito tempo essa perspectiva de ensino foi alugada dos espaços escolares, mas com essa lei um novo olhar sobre a história do Brasil e das suas gentes passou a ser ensinado por professores/as, expandiu-se desse modo à reflexão crítica sobre a história desse país, desde outrora ensinada nas escolas. A história do Brasil agora deve ser vista de forma a positivar a presença das pessoas negras, de modo a possibilitar as crianças negras e não negras que a compreendam e se identifiquem nelas.

Portanto, uma educação de qualidade é feita de princípios normativos que contribui para o respeito mútuo entre todos/as e possibilita aos/as meninos/as a chance de viver em um espaço que valorize seus pensamentos, atitudes, ideias, seu conhecimento empírico como um todo, e acima de tudo seu pertencimento étnico-racial como pessoa humana e cidadão/ã de direito. Segundo Souza:

Um dos grandes desafios colocados a nós, educadores infantis, é romper com a dificuldade de conviver com as questões raciais entre as crianças e entre nós mesmos, a fim de que se construa uma prática pedagógica voltada para o respeito mútuo, conscientizando-se de que é fundamental lidar com as diferenças, partindo do princípio de que elas são riquezas e precisam ser respeitadas (SOUZA, 2005, p, 14).

As riquezas a que essa autora se refere nos remete a ideia de que as singularidades não podem ser despercebidas no espaço escolar, professores/as precisam estar atentos/as, e compreender o universo cultural de seus/suas alunos/as. O/a Professor/a precisa acima de tudo entender seu papel como agente transformador na sociedade, e na escola como microcosmo desse universo multicultural. Segundo essa autora:

O educador infantil, enfim deve ter clareza de que, para responder às necessidades das crianças, não basta apenas gostar delas, é preciso saber sobre o que a criança pensa e sente o que, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo em que vive, como se desenvolve, como aprende, para que possa se tornar um mediador no processo de construção do conhecimento da criança (SOUZA, 2005, p.28).

Segundo Souza (2005) é preciso trabalhar a história de vida de cada criança no intuito de eliminar todos os estereótipos que foram criados ao longo da sua vida, com relação à pessoa negra, e trazer para elas conceitos positivos que possibilitem a alta estima. Para tanto, é relevante que professores/as recorram aos vários meios e recursos metodológicos como a música, histórias, lendas e exposições de trabalhos, além de trazer a família para a escola. Nesse processo deve ser trabalhada a origem de cada criança, através da história mostrar que todas são importantes, cada uma com suas diferenças culturais. De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

[...] É necessária à promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. Nesse ponto, deparamo-nos com a obrigação do Ministério da Educação de implementar medidas que visem o combate ao racismo e à estruturação de projeto pedagógico que valorize o pertencimento racial dos (as) alunos (as) negros (as) (BRASIL, 2006, p,23).

Segundo as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais é preciso promover ações que possibilitem garantias de direitos e que tragam de forma efetiva o compromisso legal, ao passo que possa equiparar à todos/as, reconhecer as diferenças sem deixá-las transformá-las em desigualdades. Nesse contexto as crianças precisam reconhecer suas diferenças culturais, religiosas, políticas e sociais, de modo que isso não traga prejuízos para nenhuma delas. As crianças na realidade precisam de educadores/as que as conecte com



o mundo, de forma que as mesmas se sintam capazes de compreenderem as tradições, os hábitos e os costumes as inovações do presente e as perspectivas de futuro. De acordo com Souza:

Reconhecer o papel das instituições de educação infantil significa reafirmar sua função de atender as necessidades das crianças constituindo um espaço de socialização e de convivência. Espaço este de cuidar e educar, que possibilite explorar o mundo, novas vivências, troca de experiências, ter acesso a livros, no qual brincar de boneca, casinha, soltar pipa, jogar bola de gude, amarelinha, entre outras, signifique o resgate das brincadeiras infantis, como realidade de inserção, integração, transformação e interação das crianças no mundo (SOUZA, 2005, p. 58).

A inclusão da criança no espaço escolar e na sociedade precisa ser feita diariamente, nesse processo educadores/as devem ter cuidado na forma de falar e agir com os/as meninos/as, possibilitar-lhes um leque de oportunidades que os sensibilizem a compreenderem sobre a história do Brasil e a contribuição de cada povo na construção e formação da sociedade brasileira, desde sua colonização até o momento atual. A lei 10.639/2003 ajuda nessa compreensão e com isso a diminuir a disparidade entre negros/as e não negros/as, visto que outrora a história era contemplada através de um viés, o que a tornava etnocêntrica, e assim se silenciavam as etnias ditas como inferiores. A partir de agora os sujeitos têm vez e voz no sistema educacional brasileiro, só depende dos/as professores/as em sala de aula colocar em prática as ações que contribuam para a implementação da referida lei, e assim trazer para o espaço da sala de aula a presença das pessoas negras na construção e formação do Brasil.

## **4.2 A EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE GURINHÉM-PB: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO**

A pesquisa que apresentamos nessa monografia foi realizada em duas escolas municipais da cidade de Gurinhém Paraíba tem como objetivo identificar quais elementos ajudam incluir ou excluir a criança negra do espaço escolar, e assim entender se nas escolas campo da pesquisa a educação para as relações étnico-raciais se efetiva ou está efetivada conforme a Lei 10.639/2003.

A pesquisa demonstrou algumas características, a exemplo da falta de conhecimento da secretaria de educação do município de Gurinhém, das direções de ambas as escolas, e de professores/as sobre a lei 10.639/2003 e sua implementação. Para termos acesso as informações referentes a ambas as escolas foram aplicadas um questionário com 07 questões subjetivas e 01 objetiva, junto as docentes. O questionário também foi aplicado às direções das duas escolas. Foram entrevistadas num total de 15 professoras, conforme o quadro abaixo. Nenhum dos/as professores/as do ensino fundamental II foi entrevistado/a, apenas nos atemos aos professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I de ambas as escolas.

**Quadro I**  
**Professores/Modalidades de Ensino**

<b>Escola</b>	<b>Professores/as/ Modalidade de Ensino</b>	<b>Total</b>
Escola África do Norte	Educação Infantil	03
Escola África do Sul	Educação Infantil	01
Escola África do Norte	Ensino Fundamental I	09
Escola África do Sul	Ensino Fundamental I	02
<b>Total Geral</b>		<b>15</b>

Fonte: Dados coletados do Questionário

Na escola África do Norte tem-se um total de 25 professores/as e na escola África do Sul tem-se 11 professores/as. Além das professoras o questionário foi respondido pela vice-diretora da África do Norte e pela diretora da África do Sul, além de uma conversa informal com a Secretária de Educação do Município.

Desde o inicio da pesquisa percebemos as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as para trabalhar com a temática história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula e as crianças pretas e pardas que mesmo em maioria nas escolas não são contempladas no currículo. Ao analisar o Projeto Politico Pedagógico de ambas as escolas percebemos uma lacuna entre a prática do/a professor/a e o PPP referente à abordagem étnico racial, pois mesmo estando inserido no PPP não são trabalhados durante todo o ano letivo, apenas de forma breve e sucinta no dia da consciência negra que é o 20 de Novembro. No mesmo currículo de ambas as escolas diz-se que há formações voltadas para professores/as o que não ocorre na prática.

A realidade das duas escolas campo de pesquisa, de certo modo reflete a realidade das escolas públicas brasileiras e paraibanas; estas ainda apresentam lacunas no seu fazer quando a questão são os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, que deveriam estar inseridos no currículo escolar e serem estudados cotidianamente a partir da realidade social, cultural, política e econômica da comunidade onde as escolas estão localizadas.

Em geral as medidas implantadas nos espaços escolares quanto à efetivação de uma prática pedagógica na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais ainda são incipientes, sobretudo, porque a multiplicidade de questões que norteiam o espaço escolar precisa ser entendida por professores/as e gestores/as, de modo que possam se sensibilizar e juntos tomar medidas positivas que contemplem a gama de singularidades presentes na escola. Segundo Fazzi:

Temos um grande desafio: construir uma sociedade igualitária em termos raciais, em que o preconceito não opere em nenhum nível das relações intersubjetivas. E, nessa tarefa, precisamos nos orientar por uma ética da responsabilidade, que considere as consequências das ações propostas (FAZZI, 2004, p, 219).

Faz-se necessário utilizar de meios eficazes que façam das relações étnico-raciais algo sadio e positivo capaz de trazer aos/as envolvidos/as um sentimento bom e de pertença ao grupo racial com que se identifica. É nesse panorama que trazemos a realidade étnico-racial dessas duas escolas públicas municipais localizadas no interior da Paraíba.

## **Quadro II** **Alunos/as Matriculados**

<b>Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental África do Norte</b>						
<b>Pertencimento Étnico-racial</b>						
<b>Modalidade/Ensino</b>	<b>Índio/a</b>	<b>Branco/a</b>	<b>Negro/a</b>	<b>Pardo/a</b>	<b>Amarelo/a</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	00	10	08	31	00	49
Fundamental I	00	22	41	165	00	228
Fundamental II	00	13	21	120	00	154
<b>Total Geral</b>						431

**Fonte:** Ficha de Matrícula.

Na **Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental África do Norte** quando fazemos a porcentagem do total de alunos/as matriculados em todas as séries verificam-se 10% de alunos/as são brancos/as, 17% de negros/as e 73% de pardos/as. Em números absolutos temos 90% de alunos/as negros/as e pardos/as e apenas 10% de brancos. Isso nos

mostra que a grande maioria listada nas fichas de matriculas é negra ficando evidente a tamanha disparidade. A seguir listaremos os dados da Escola África do Sul.

**Quadro III**  
**Alunos/as Matriculados**

<b>Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental África do Sul</b>						
<b>Pertencimento Étnico-racial</b>						
<b>Modalidade/Ensino</b>	<b>Índio/a</b>	<b>Branco/a</b>	<b>Negro/a</b>	<b>Pardo/a</b>	<b>Amarelo/a</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	00	00	04	06	00	10
Fundamental I	00	05	10	23	00	38
Fundamental II	00	20	36	48	00	104
<b>Total Geral</b>						152

**Fonte:** Ficha de Matricula

A **Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental África do Sul** possui 16% de brancos/as, 33% de pretos/as e 51% de pardos/as. Em números absolutos 84% são pretos/as e pardos/as e apenas 16% são brancos/as.

Na pesquisa nos atemos a estudar e perceber a realidade escolar com relação às práticas pedagógicas relacionadas à educação étnico-racial do nível Infantil ao Fundamental I. Para tanto, foram entrevistadas 15 professoras, sendo 12 da **Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental África do Norte** que chamaremos de professores/as NA, NB, NC, ND, NE, NF, NG, NH, NI, NJ, NK, NL e 03 da **Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental África do Sul** que chamaremos de SA, SB e SC. Todas as professoras responderam ao questionário composto de 08 questões sendo 07 abertas e uma fechada. Nas suas respostas enunciam aspectos da realidade dessas escolas, ou seja, se reportam a realidade que cotidianamente enfrentam como educadoras e formadoras de opiniões que são. O questionário constituiu-se das seguintes questões.

**QUADRO IV**

**QUESTÕES**

- 1)- Você tem conhecimento sobre a lei 10.639/2003, e sobre suas implicações no que tange o ensino e a História da cultura afro-brasileira e africana?
- 2)- Se conhece/desconhece sobre a referida lei, que está em vigor desde 2003, o que o/a Senhor/a têm a dizer sobre as formações continuadas oferecidas pela secretaria de educação deste Município. As mesmas ocorrem com frequência e explicitam à abordagem teórico-metodológica da cultura afro-brasileira e africana como componente elementar do currículo escolar da educação básica? Elas (as formações) ajudaram a compreender e ter subsídios para se trabalhar a temática em sala de aula ou ainda não se tem formação voltada para esse tema?

- 3)- Existem projetos na escola voltados para a discussão étnico-racial?
- 4)- Durante todo o ano letivo existem datas específicas que são lembradas, de forma que contemple a História de luta do povo africano e sua contribuição histórica para a construção da sociedade brasileira? Quais são essas datas?
- 5)- O/a Senhor/a percebe no dia a dia práticas racistas no âmbito escolar ao qual você está inserido/a. A exemplo delas ressaltamos chacotas do tipo: macaco, cabelo de bucha, cabelo pixaim, cabelo de bom bril, cabelo ruim, nego preto, tição, suco de pneu, e etc.
- 6)- Ao refletir sobre sua prática escolar, o/a Senhor/a vê uma equidade racial, ou seja há uma valorização das especificidades raciais existentes em sua sala de aula, levando em consideração a pluralidade étnica existente em nosso País?
- 7)- O/a Senhor/a percebe em sua sala de aula uma certa retração por parte das crianças negras. Se isto ocorre explique.
- 8)- A sua sala de aula é composta em sua maioria por grupos de quais raças/etnias?
  - A) Brancos/as
  - B) Amarelos/as
  - C) Índios/as
  - D) Pretos/as e pardos/a

No questionário elencamos perguntas referentes às vivências das crianças negras em suas salas de aula, assim como se existe alguma formação proposta pela Secretaria de Educação referente à educação étnico-racial. Também lhes perguntamos se o projeto político pedagógico da escola contempla os conteúdos relacionados à educação étnico-racial, e se as professoras têm conhecimento sobre a Lei 10.639/2003. Com relação a essa pergunta das 15 entrevistadas ND, NE, NF, NG, NI, NJ e SC, responderam apenas sim, outras 07 NA, NB, NC, NK, NL, SA e SB, falaram um pouco sobre a lei e apenas a professora NH afirmou que: “sei em parte.”.

As professoras foram categóricas em suas respostas ao dizer que têm conhecimento sobre essa lei mais não entraram em detalhes. Esse tipo de resposta mostra que ainda falta conhecimento das professoras sobre o conteúdo dessa lei, ou os conhecimentos que possuem são insuficientes para entenderem a importância de sua implementação para a promoção da equidade racial na escola. Segundo Chagas:

Desde 2003, as escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio, em todo o país, estão obrigadas a inserir no currículo os conteúdos referentes à história da África, à história do negro e à cultura afro-brasileira. Todavia, a maioria dos professores ainda não trabalha esse conteúdo por desconhecer essa exigência ou porque poucos deles tiveram acesso a algum tipo de formação com essa especificidade de conteúdo (CHAGAS, 2010, p. 25).

Fica evidente nas palavras do autor que muitas vezes professores/as desconhecem ou há uma falha gritante no que concerne a formação continuada dos/as mesmos/as. Por isso, é preciso

trabalhar essa temática nos espaços educacionais de modo mais efetivo e permanente. Percebemos que nas duas escolas campo de pesquisa há uma grande lacuna referente aos estudos afro-brasileiros e africanos e conseqüentemente a educação para as relações étnico-raciais. Pois como afirma a professora ND da escola África do Norte na questão número 02 do questionário. Ao ser perguntado sobre as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação do município, a mesma afirmou que: “Não se fez nenhuma formação voltada para este tema.”.

Quando perguntadas na questão número 03 se existem projetos na escola que contemple a temática étnico-racial, a vice-diretora da Escola África do Norte foi enfática ao afirmar que: “Não há nada trabalhado referente a esses conteúdos”.

Na escola África do Sul a diretora afirmou algo semelhante, quando indagada na mesma questão, ela disse que: “Não. Mais a escola pretende realizar projetos envolvendo o tema”.

No ensino Infantil e Fundamental I de ambas as escolas foram percebidas através das respostas das educadoras que a educação étnico-racial ainda é inoperante. Em conversa com a Secretária de Educação do Município de Gurinhém a mesma salientou que:

Só tenho conhecimento de se trabalhar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola quilombola da zona rural, chamada de Matão. Pois das 21 escolas existentes no município apenas a da comunidade de Matão tem em seu currículo, a referida abordagem.

Ao perguntar sobre o que ela como Secretária de Educação tem feito para mudar esse quadro, a mesma ressaltou que:

Faz pouco tempo que iniciei essa gestão, em breve farei formações continuadas para professores e professoras de toda a rede municipal de ensino, referente a esse tema.

Desde a promulgação da Lei 10.639/2003 não tem sido fácil para professores/as e gestores implementá-la, passados 12 anos de sua aprovação, pouca coisa tem sido feita para mudar o panorama educacional. Segundo Chagas:

{...} não basta inserir esse tema no currículo escolar. É preciso atentar para a abordagem que vai trabalhar, para não correr o risco de reproduzir o preconceito, os estereótipos e reforçar a ideia de superioridade do branco e inferioridade do negro. Todavia, inserir a temática/negro nos currículos do ensino fundamental e do médio

não significa substituir a história dos europeus pela dos africanos, mais legitimar, em sala de aula a diversidade cultural que caracteriza o Brasil, trabalhando, portanto, a história, com um olhar voltado para sua diversidade étnica. Nessa perspectiva, os africanos e os negros devem ser concebidos como protagonistas, e não, como coadjuvantes da história, como sempre foram tratados. É preciso, ainda desconstruir a ideia de passividade histórica desses sujeitos e de que a África é um continente sem história. Por fim, quebrar com a hierarquização dos conteúdos, ainda presentes nos currículos escolares (CHAGAS, 2010, p. 39).

As mudanças a serem operacionalizadas no ensino devem ser feitas de forma categórica e objetiva, pois a escola não pode eximir a história e a cultura dos vários povos que no Brasil foram e são importantes para a compreensão da multiplicidade étnico-racial que compõe a escola. Nesse mesmo direcionamento buscamos na pesquisa analisar os dispositivos que de forma operante são fatores chaves capazes de reforçar um currículo dominante que não dá espaço, para trazer uma nova forma de vê e pensar o ensino de forma democrática. Ao analisar a partir de seu lugar como assistente social Costa afirma que:

No cotidiano de nossa prática, no convívio com educadores infantis, com os professores, com diretores, com a equipe técnica, observo que ainda nos falta conhecimento e instrumentos para lidarmos com estas questões de diversidade de gênero, classe e étnico racial de nossas crianças e de nossa história (SOUZA, 2005, p, 38).

Nas palavras dessa autora a falta de preparo por parte de muitos/as educadores/as para lidar com questões de gênero, classe e identidades étnico-raciais é um problema a ser superado, e evidencia que não é fácil mudar as realidades construídas historicamente sob a perspectiva de educação elitista que segregou e diluiu aqueles/as que não se encaixam nessa forma de ensino e aprendizagem.

As professoras das escolas ao relatarem suas experiências com o ensino dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana evidenciaram que há muita coisa a ser feita para mudar a realidade, pois mesmo ambas as instituições escolares compondo-se em sua maioria de crianças negras e pardas, com 90% na Escola África do Norte e 84% da escola África do Sul respectivamente, nada é feito para mudar o quadro de silenciamento da história dos negros/as nas escolas. Quando as indagamos sobre a oferta de formações continuadas pela Secretaria de Educação sobre esse tema, a professora NL da Escola África do Norte afirmou que:

Em nosso município (Gurinhém), infelizmente, a secretaria da educação pelo que eu saiba, não tem feito muita coisa relacionada à referida lei. Eu mesma, como parte integrante dessa secretaria, jamais fui convidada (e nem soube de alguém que foi), a participar de nenhuma formação relacionada ao assunto. Nem mesmo, fui orientada a incluir no currículo escolar a temática étnico-racial.

Fica evidente nas palavras da professora que não se tem uma preocupação com a abordagem de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana, há uma lacuna no ensino ofertado em Gurinhém, visto que não contempla as especificidades demandadas pela Lei 10,639/003. A professora NA da Escola África do Norte ao ser questionado sobre essa mesma questão afirmou que:

O que tenho conhecimento, é que, até o presente momento, foi oferecido uma formação com uma abordagem teórico-metodológica da cultura afro-brasileira e africana, apenas para os professores do ensino fundamental II. Porém a referida formação não se deu continuidade e até os dias atuais, não temos observado interesse nenhum por parte da secretaria de educação em dar ênfase e/ou a devida importância a esta lei. Com isso a maioria dos alunos ainda não conhece a contribuição histórico-social dos descendentes de africanos do nosso país.

A educadora NA deixa evidente que os/as alunos/as não têm conhecimento sobre essa história e que a formação continuada já ocorreu há muito tempo e que não se teve continuidade e nem preocupação com os/as professores/as da educação infantil e ensino fundamental I, em contemplá-los com as referidas formações. A professora NK da Escola África do Norte ao responder a mesma questão manteve a mesma linha de raciocínio e afirmou que:

As formações continuadas sobre a referida lei com certeza são necessárias e já deveriam ter começado nos situando informando trazendo informações e subsídios para as aulas. Não dar para fecharmos os olhos diante dessa importante cultura que tanto contribui na nossa vida, mas que a cada dia se tornam mais discriminados desvalorizados na sociedade. É compromisso de o educador formar cidadãos conscientes dignos de uma vida social saudável.

A educadora NK da Escola África do Norte ainda ressaltou que as formações deveriam ter iniciado, e deixa evidente na sua resposta o silenciamento e distanciamento do gestor municipal de educação em relação à história e cultura afro-brasileira e africana. Segundo essa professora, os/as professores/as não podem fechar os olhos diante dessa situação, pois ao seu vê o povo negro a cada dia que passa é mais discriminado e nada se faz para mudar essa realidade.



Com relação aos projetos trabalhados no espaço escolar, 14 professoras afirmaram que não há nada em suas escolas que contemplem os conteúdos demandados pela Lei 10.639/003, foram elas as professoras da Escola África do Norte: NA, NB, NC, ND, NE, NF, NG, NH, NJ, NK, NL e da Escola África do Sul, SA, SB, SC. Apenas a professora NI da Escola África do Norte afirmou que: “Sim, no projeto político pedagógico da escola.” No entanto, não especificou o que de fato tem-se trabalhado dentro da sua escola. Ao trazer a fala da professora NL da Escola África do Norte, ela afirmou que:

Não. Como já citei, não temos projetos voltados (pelo menos o fundamental I), para a discussão étnico racial. O que aconteceu no ano passado (2014), foi à visita de alguns professores e alunos, juntamente com a direção da escola ao quilombo do Matão, para que conhecêssemos a história do lugar.

Sobre que práticas efetivas aconteceram nas escolas na perspectiva da educação étnico-racial, a professora foi bastante enfática ao relatar a visita à Matão; uma comunidade quilombola localizada na zona rural da cidade. É importante que professores/as e estudantes conheçam a história dessa comunidade, visto que esse tipo de experiência contempla a diversidade étnico-racial que caracteriza o Brasil e possibilita a todos que compõem a escola entender que a história de Matão faz parte da história do Brasil e de todos/as, independente de seu pertencimento étnico-racial.

Acerca dessa questão, Lopes (1995), ao analisar sobre a socialização humana e a importância de se compreender e respeitar o diferente não apenas no sentido como é visto, mais em toda a sua amplitude, como pessoa humana de valores e cultura, afirma que:

Uma socialização que o faça compreender que ao seu contorno há uma comunidade de circunstâncias da qual é parte constitutiva que não pode ser negada, e sim assumida, na sua amplitude, pois o seu repertório existencial é pleno de significado, onde se destaca um grande acervo de tradições, rico, variado e original (LOPES, 1995, p, 22).

É nesse sentido que devemos colocar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em pauta, de modo que todos/as envolvidos/as se sintam lembrados/as na sua singularidade, em todos seus aspectos constitutivos. Segundo Lopes com esse tipo de prática:

Buscamos entender o papel da escola como mais um espaço de socialização no processo de construção do conhecimento e da cidadania. Entendendo a cidadania como direito de ter direito, como conquista da humanidade, pois, desde o seu nascimento, a pessoa humana já está investida de um conjunto intransferível de

direitos, pelo fato único de ter ingressado na sociedade humana (LOPES, 1995, p, 24-25).

Nessa perspectiva a escola deve ser o lugar que trás em seu interior a dinâmica do respeito às diferenças e a inserção de todos/as, a começar por ela como microcosmo da sociedade. Segundo Lopes (1995) a escola deve ter cuidado ao falar do negro/a, pois, muitas vezes fala de forma vazia sem contextualização, havendo desse modo, um vazio histórico, onde a história se resume a contribuição de algumas palavras que compõe o receituário da alimentação nacional e ficando apenas numa mesmice que em nada contribui para vencer as amarras do racismo.

Sobre as práticas racistas existentes nas salas de aulas de suas escolas, as 15 professoras sem exceção disseram que já viram ou que há práticas dessa natureza no espaço escolar. Os relatos de algumas delas especificam o que já presenciaram. A Professora NC da Escola África do Norte disse que:

É o que mais vejo dentro e fora de sala de aula, trabalho sobre o preconceito sabemos que tem pessoas negras muito bem estruturadas que merece respeito, ex: Maria Júlia a mulher do tempo, que passa no Jornal Nacional, e foi vítima de preconceito a semana anterior.

A professora SA da Escola África do Sul afirmou que:

Sim, escuto muito esses tipos de chacotas são situações muito chata e incontrolável. Já ocorreu na minha sala de aula uma aluna não queria ficar em dupla com a outra colega para fazer uma atividade porque ela era negra (...) chamou a colega de macaca.

A professora NB da Escola África do Norte respondeu:

Sim, sempre existem preconceitos, ou melhor, práticas racistas principalmente no âmbito escolar, pois é onde existem maior diversidades de gênero, ou seja, as crianças não estão preparadas para lidar com a situação e acabam ressaltando chacotas até mesmo em brincadeiras.

A professora NA da Escola África do Norte enfatizou:

Infelizmente ainda percebo práticas racistas, principalmente por parte dos alunos que se refere aos colegas com deboches e chacotas que fazem com que os mesmos se sintam agredidos e diminuídos perante toda a classe.

A Professora NL da Escola África do Norte ressaltou:

Sim. Meus alunos têm o costume de praticar alguns desses apelidos, principalmente o de chamar os colegas de cabelo de pixaim ou cabelo de bucha.

A professora SC da Escola África do Sul disse que: “Em parte sim, mais ainda existe discriminação por parte de alguns alunos”.

A realidade dessas duas escolas não é diferente das muitas que existem na Paraíba e no Brasil, onde práticas racistas são evidenciadas a cada dia e muitas vezes nada se fazem para acabar com isso, tornando a situação cada vez mais difícil. Os relatos das docentes só confirmam o universo escolar permeado de silenciamento e falta de formação para lidar com determinadas situações em que há preconceito, discriminação ou racismo. Segundo Lopes:

É importante, portanto, que educadores, pesquisadores e todos aqueles preocupados com a educação das classes reconheçam as diferenças étnicas culturais dessa classe e reformulem seus currículos, respeitando a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro (LOPES, 1995, p, 126).

Não é fácil quebrar os dispositivos permeados de paradigmas institucionalizados, onde as mudanças são feitas de forma gradativa e que deve ter a participação não só de todo o corpo docente, mais de todos/as aqueles/as que de forma direta ou indireta têm responsabilidades e ética no que implica uma educação que de fato seja democrática e igualitária para todos/as.

As professoras que fizeram parte da pesquisa também relataram suas inquietudes com relação às situações vivenciadas, as mesmas também descreveram o que estão fazendo no combate a qualquer forma de preconceito, discriminação ou racismo que possa vir a existir, onde a criança negra é o grande alvo e que sofre todo tipo de calúnia trazendo para as mesmas um prejuízo irremediável para suas vidas, como crianças e depois como adultos/as.

Sobre essa questão a Professora NA da Escola África do Norte salientou:

(...) Na minha prática em sala de aula, tento dar a devida importância e passar para todos/as a questão da igualdade de direitos, porém a sociedade como um todo, não age da mesma forma.

Sobre a discriminação na sala de aula a docente NK da Escola África do Norte disse: “tenho tentado levando leituras reflexões e entre outras”.

A discriminação existe em meio à diversidade étnico-racial que caracteriza o Brasil, conforme reforçou a Professora NC da Escola África do Norte quando disse:

Sim eu vivencio todos os dias esta pluralidade racial, pois o nosso país é um país racista que falta muito para tornar-se um país digno de seres humanos viverem sem nem um tipo de racismo.

Sobre como enfrentar a discriminação racial na sala de aula a Professora NB da Escola África do Norte afirmou:

Sim, sempre valorizo seus talentos, sua evolução e criatividade em sala de aula no dia a dia, refletindo sobre as diferenças existentes e a diversidade de gênero.

A Professora NL da Escola África do Norte disse:

Sim. Procuo fazer o possível para que todos se tratem com o respeito que merecem ter. Tento fazer que compreendam o valor de cada um, independente das especificidades raciais. Procuo fazê-los entender que a pluralidade étnica é uma realidade em nosso país, que cada um de nós brasileiros, trazemos em nossas veias o sangue africano, indígena e europeu. Portanto, somos uma mistura de raças.

A professora SB da Escola África do Sul disse que: “na escola que eu estou inserida debatemos bastante sob o preconceito, mais ainda continua, devemos lutar mais sobre o racismo”.

Cada professora salientou o que está fazendo, no entanto, só isso não resolve o problema enfrentado, precisa-se que o poder público através da Secretaria de Educação do município, mude as estruturas do sistema educacional a começar por cumprir a Lei 10.639/2003 que mesmo estando em vigor desde 2003, muita coisa ainda não se efetivou, pois muitas escolas ainda não têm em seus currículos os conteúdos a que essa lei obriga. Segundo Cavalleiro:

Aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadoras de aprendizagem para os (as) alunos (as) negros (as). Nesses espaços, as ocorrências de tratamentos diferenciados podem conduzir, direta ou indiretamente, à exclusão deles (as) da escola, ou ainda, para os (as) que lá permanecem, à construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial (CAVALLEIRO, 2005, p. 69).

O sentimento de inferioridade do qual fala essa autora precisa ser banido do espaço escolar onde crianças negras e não negras sintam orgulho de seu pertencimento racial, para isso deve-se ter uma conscientização de todos/as, mostrando que não é feio, nem ruim ser diferente.

Levando em consideração os aspectos inerentes de uma escola, percebe-se quão difícil é constituir de fato um ensino que se pautar na mudança de pensamento, pois educar para o respeito à diversidade étnico-racial não é fácil, principalmente porque estabelece mudanças de hábitos e atitudes que para muitos/as é algo difícil de ser deixados/as por está arraigado em suas consciências como algo certo, pronto e acabado, que não precisa mudar. A linha de pensamento preconceituoso/a ainda é operante nas escolas; lugares ainda desdenhados de atitudes racistas onde alguns professores/as não aceitam trabalhar o diferente.

Na análise do cotidiano de uma escola do interior do estado da Bahia na cidade de Cachoeira a Professora Beatriz Giugliani faz uma abordagem referente ao currículo dessa escola que mesmo sendo composta de 88% de negros e pardos não contempla em sua dinamicidade esses indivíduos.

A realidade trazida por essa autora não é diferente das escolas pesquisadas na cidade de Gurinhém estado da Paraíba, visto que na Escola África do Norte 90% dos alunos/as é composta de negros/as e pardos/as e na Escola África do Sul 84%. O currículo de ambas as escolas tem algo que valorize a identidade negra, os projetos políticos pedagógicos apontam ações que valorizam a formação de professores/as voltados para a temática étnico-racial, e o projeto do dia da consciência negra. Mas na prática quase nada tem a ver com a realidade trazida e vivida pelas crianças que frequentam ambas as escolas, visto que nos conteúdos aprendidos não lhes ensinam a história de seus antepassados de forma positiva. Segundo Giugliani:

(...) Estamos tratando como minoria uma maioria. Mesmo assim, o currículo reverencia uma única cultura, a cultura branca, europeia, do colonizador. A omissão de conhecimentos sobre os negros e a intenção de desenraizá-los e cultivar mentalidades escravizadas tem sido o objetivo do sistema de ensino brasileiro em geral. Para reverter os efeitos da homogeneização promovida pelos colonizadores, e

por uma nova mentalidade, insistimos na promoção de oportunidades que defendam cada especificidade étnico racial (GIUGLIANI, 2014, p. 04).

Algo semelhante ocorre nas escolas pesquisadas, pois todas as professoras afirmaram que suas salas de aula são compostas em sua maioria de meninos/as pretos/as e pardos/as, objetivando desse modo a uma mudança de currículo já que nele não se vê a pessoa negra como maioria, mais de forma silenciada e oculta.

Nesse contexto a criança negra precisa ser visibilizada, entendida e respeitada na sua especificidade. Os diversos tipos de xingamentos ocorridos com crianças negras e relatados pelas docentes, evidencia que algo está errado, pois o espaço de conhecimento também deve ser o lugar do respeito às diferenças, pois muitas vezes se constrói um paradigma de beleza que é institucionalizado pela mídia e a escola acaba reproduzindo esses conceitos sem se dá conta de que ao reproduzir o discurso midiático acaba excluindo aqueles/as que não se encaixam no modelo valorizado, que é elitista. Muitas vezes meninos/as acabam tendo de mudar penteados de cabelos, roupas e outras coisas, para se sentir aceitos/as e respeitados/as pelos colegas e docentes, e assim silenciam suas identidades. Segundo as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico raciais:

A criança que vivencia situação semelhante de discriminação com relação ao seu corpo pode não construir uma imagem positiva de si mesma. Os referenciais da criança negra a respeito de seu corpo, cor da pele, tipo de cabelo devem ser modificados, para que seja aceita por colegas e educadoras desconsiderando-se assim a sua história, sua cultura (BRASIL, 2006, p.47).

A lei 10.639/2003 aponta para a preocupação do/a professor/a com essas questões, por isso ela precisa estar presente em todos os espaços escolares do país. As respectivas escolas pesquisadas ainda estão muito aquém de terem uma educação para as relações étnico- raciais, pois enquanto professores/as não tiverem formação continuada para lidar com essa abordagem e os projetos pedagógicos de ambas as escolas estiverem silenciando a maioria negra, e o poder público junto a Secretaria de Educação não se mobilizar, não teremos uma educação antirracista.

Nas escolas pesquisadas percebemos o interesse e o desejo de professores/as em mudar a metodologia de ensino e a abordagem dos conteúdos, porém lhes faltam formações a que comecem e deem continuidade, que seria de grande valia, no entanto, também

percebemos acomodação de alguns, ou certo receio com relação à lida dessa temática, ficando evidente que nem todos/as aceitam-na, ou são receptivos a ideia de um ensino que valorize a pessoa negra como protagonista de sua própria história.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é de estranhar que as escolas campo da pesquisa ainda não conseguem mudar a forma como seus conteúdos são trabalhados e como são incipientes para haver uma equidade racial, haja vista que a maioria dos/as educandos/as de ambas as escolas são negro/as, evidenciando que ser maioria e está em um espaço escolar não significa inclusão e valorização de sua história e compreensão dessa multiplicidade de questões que permeiam esse espaço.

A partir da pesquisa realizada ficou claro que as escolas campo da pesquisa insistem em manter um ensino muitas vezes tradicional, não respeitando leis como a 10.639/2003, o que ocorre muitas vezes é um entrave para as mudanças, um ensino com manutenção de privilégios e como forma de poder, exerce sobre os corpos que ai estão, uma relação conflituosa, onde os educandos/as são vistos/as como seres desprovidos/as, passivos/as apenas receptivos/as, cabendo-lhes apenas receber o conhecimento pronto e acabado vindo de cima para baixo sem nenhuma reflexão e cuidado para que crianças negras e não negras correlacionem suas experiências de vidas com os conteúdos ali aprendido, ocorrendo desse modo uma lacuna enorme na construção de um conhecimento democrático, que valorize as especificidades ai existentes.

Como profissional da educação Infantil, reconheço que não é fácil mudar esse panorama educacional, pois apesar de várias medidas implementadas para uma educação antirracista, e a aprovação da Lei 10.639/2003 que coloca em pauta um ensino que valorize a cultura africana e afro-brasileira, dentro das escolas, percebemos em nossa pesquisa de campo que a falta de formação continuada, aliado a má vontade de alguns/as, são fatores primordiais para não se trabalhar a temática étnico racial em ambas as escolas pesquisadas. O presente trabalho nos ajudou a entender a realidade micro de como a maioria das escolas brasileiras tratam das questões étnico raciais, isso nos faz entender que não há um comprometimento efetivo por parte do poder público junto às secretarias de educação.

Como educador, pesquisador e defensor do tema sei que é preciso mobilizar o poder público junto à sociedade com professores/as comprometidos/as com o tema, para que de fato a Lei 10.639/2003 seja posta em prática e que as crianças brasileiras tenham uma educação antirracista que promova uma equidade racial.



Enfim, não é fácil mudar o panorama educacional brasileiro, haja vista que imbuídos de um espírito tradicionalista, as escolas ainda continuam inoperantes em fazer uma educação antirracista que haja inclusão e valorização de todos/as que nela se encontra.

## 6. REFERÊNCIAS

AIRES, J. L. Q.. A cruz, a espada e os orixás: baixando o santo na sala de aula. In: AIRES, José Luciano de Queiroz; MENEZES, Marcus Bessa de; OLIVEIRA, Fabiano Custódio de; CAMPELO, Maria Conceição Miranda; FLOR, Quezia Vila Furtado; SILVA, Isaac Alexandre da; ROLDÃO, Bruno Medeiros. (Org.). **Diversidades étnico-raciais & interdisciplinaridade: diálogos com as Leis 10.639 e 11.645**. Campina Grande: EDUFCG, 2013.

ANDRADE, A. C. WANDERLEY, A. L. C. As questões étnico-raciais no espaço escolar da educação do campo: fundamentos para uma prática antirracista. In: AIRES, José Luciano de Queiroz; MENEZES, Marcus Bessa de; OLIVEIRA, Fabiano Custódio de; CAMPELO, Maria Conceição Miranda; FLOR, Quezia Vila Furtado; SILVA, Isaac Alexandre da; ROLDÃO, Bruno Medeiros. (Org.). **Diversidades étnico-raciais & interdisciplinaridade: diálogos com as Leis 10.639 e 11.645**. Campina Grande: EDUFCG, 2013.

ARAÚJO, Marcia Silva & SILVA, Geraldo da. Da Interdição Escolar às Ações Educacionais de Sucesso: Escolas dos Movimentos Negros e Escolas Profissionais. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da Educação do Negro e Outras histórias**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

ARAÚJO, Edna Maria Nóbrega & Meneses, Joedna Reis de. Tessituras da modernidade. In: ABRANTES, Alômia. NETO, Martinho Guedes dos Santos. (Org.). **Outras Histórias: Cultura e poder na Paraíba [1889-1930]**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. São Paulo: Annablume, 2004.

BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da Educação do Negro e Outras histórias**. Brasília: MEC/BID/UNESC, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação Antirracista: a emergência de um problema. In: TELLA, Marcos Aurélio Paz. (Org.). **Educação, Ações Afirmativas e Relações Étnico-Raciais**. João Pessoa: NEABÍ-/UFPB, 2012.

\_\_\_\_\_. **“Negrinhos que por ahi andão”**: A escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, **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, 2005.

BRASIL. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.** MEC: 2014.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacionais.** Brasília: Centro de Documentação e Informação/Edições Câmara, 2013.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BOTELHO, Denise Maria. **Lei 10639/2003 e educação quilombola: inclusão educacional e população negra brasileira.** Salto para o Futuro (Online), v. 10, p. 34-39, 2007. Acesso em: (23 de Agosto de 2015).

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

CHAGAS, W. F. A Temática da África e do (a) negro (a) na sala de aula. In: ROCHA, Solange Pereira da; FONSECA, Ivonildes da Silva. (Org.). **População Negra na Paraíba: educação, história e política.** Campina Grande: Editora da UFCG, 2010.

\_\_\_\_\_. Considerações Legais Acerca da História e Cultura Afro-Brasileira No Currículo Escolar. In: TELLA, Marcos Aurélio Paz. (org.). **Direitos Humanos, População Afro- Paraibana e Mulheres Negras.** João Pessoa: NEABÍ-/UFPB, 2012.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da Educação do Negro e Outras histórias.** Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

DEL Priore, Mary & VENÂNCIO, Renato. **Uma Breve história do Brasil.** São Paulo: Planeta, 2010.

FAZZI, Rita de Cássia. **O Drama Racial de Crianças Brasileiras: Socialização entre pares e preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FELIPE, D. A. TERUYA, T. K. O Negro no Pensamento Educacional Brasileiro durante a Primeira República (1889-1930). **Revista HISTEDBR**. Campinas. Vol. 27, 2007. Disponível em: ([http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art09\\_27.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art09_27.pdf)). Acesso em: (08 de Julho de 2015).

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. (o legado da “raça branca”). Volume 1. São Paulo: Globo, 2008.

FOLLIS, Fransérgio. **Modernização Urbana na Belle Époque Paulista**. São Paulo: UNESP, 2004.

FONSECA, Marcus Vinícius. **População Negra e Educação: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação e Escravidão: um desafio para a análise historiográfica. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Bragança Paulista, v. 4, 2002.

\_\_\_\_\_. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da Educação do Negro e Outras histórias**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1992. 28ª ed.

GIUGLIANI, Beatriz. **O Estigma Da Raça: Crianças Negras, Educação Básica e Racismo**. Tear: Revista de Educação, ciência e tecnologia, Canoas, v.3, n.1, 2014.

GOIS JUNIOR, Edivaldo. “Movimento higienista” Na História da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. *Conscientiae Saúde. Rev, Cient, Uninove*. São Paulo, vol.1: 47-52. 2002. Disponível em: [www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/...saude/.../cnsv1\\_edivaldogois.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/...saude/.../cnsv1_edivaldogois.pdf) Acesso em: 10 de Julho de 2015.

GONZALEZ, Lélia & HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1982.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações raciais: Refletindo Sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o Racismo Na Escola**. Brasília, SECAD/MEC, 2005.

LOPES, Ademil. **Escola Socialização e Cidadania: Um Estudo da Criança Negra Numa Escola Pública de São Carlos**. São Carlos: EDUFSCAR, 1995.

LIMA, T. O. **Sei que existe, mas não quero ver:** o preconceito com crianças negras na educação infantil. *Itinerarius Reflectionis (Online)*, v. V.01, p. 1-13, 2011. Acesso em: (23 de Agosto de 2014).

MACÊDO, Marluce de Lima. Tradição Oral Afro-brasileira e Escola: Diálogos possíveis para a Implementação da Lei 10.639/2003. In: AGUIAR, SILVA, Marcia Ângela da. AGUIAR, Ahyas. SISS, Iolanda de Oliveira. AZEVEDO, Janete Maria Lima de. ALVARENGA, Márcia Soares de. GOMES, Petronilha Beatriz. OLIVEIRA, Raquel de. (Et all) (Org.). **Educação e Diversidade: Estudos e Pesquisas**. 1ed. Recife: Gráfica J. Luíz Vasconcelos Ed., 2009.

MOREIRA, Eryson de Souza. **A construção social do indivíduo negro no âmbito escolar**. I Encontro de História do CAHL Centro de Artes, Humanidades e Letras, Quarteirão Leite Alves, Cachoeira-BA 18 a 21 de outubro de 2010.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. **Para Entender o Negro no Brasil de Hoje:** história realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, Sônia Teresinha Duarte de. **A cultura afro no ensino fundamental:** análise de aplicação da Lei 10.639/2003 no contexto das escola municipais de Porto Alegre. 2012. 111 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PARENTE, Regina Marques. As Contribuições do Parecer CNE/CP3 2004 Para a Educação das Relações Étnico Raciais. In: AGUIAR, SILVA, Marcia Ângela da. AGUIAR, Ahyas. SISS, Iolanda de Oliveira. AZEVEDO, Janete Maria Lima de. ALVARENGA, Márcia Soares de. GOMES, Petronilha Beatriz. OLIVEIRA, Raquel de. (Et all) (Org.). **Educação e Diversidade: Estudos e Pesquisas**. 1ed. Recife: Gráfica J. Luíz Vasconcelos Ed., 2009.

PEREIRA, João Baptista Borges. As relações entre a academia e a militância negra. In: BACELAR, Jeferson. CAROSO, Carlos. (org.). **Brasil: Um País de Negros?** Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

PERINI, J. A. Larissa Bellé. **Bonecas Abayomi e Duchamp:** reflexões multiculturais a partir de um currículo inclusivo. 2011.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **O Imaginário da Cidade:** Visões literárias do urbano, Paris, Rio de Janeiro e Porto Alegre. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999.

RAGO, Margareth. **Os Prazeres da Noite:** prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

ROCHA, Solange Pereira. A Lei 10.639/03 na primeira década: reflexões, avanços e perspectivas. In: AIRES, José Luciano de Queiroz; MENEZES, Marcus Bessa de; OLIVEIRA, Fabiano Custódio de; CAMPELO, Maria Conceição Miranda; FLOR, Quezia Vila Furtado; SILVA, Isaac Alexandre da; ROLDÃO, Bruno Medeiros. (Org.). **Diversidades étnico-raciais & interdisciplinaridade: diálogos com as Leis 10.639 e 11.645**. Campina Grande: EDUFPG, 2013.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e Alfabetização de Adultos Negros No Teatro Experimental Do Negro. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como Fruto da luta Antirracista do Movimento Negro. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

SILVA, Claudilene. O Processo de Implementação da lei Nº 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino do Recife. In: AGUIAR, SILVA, Marcia Ângela da. AGUIAR, Ahyas. SISS, Iolanda de Oliveira. AZEVEDO, Janete Maria Lima de. ALVARENGA, Márcia Soares de. GOMES, Petronilha Beatriz. OLIVEIRA, Raquel de. (et all) (Org.). **Educação e Diversidade: Estudos e Pesquisas**. 1ed. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.

SILVA, Natalino Neves da. Educação de Jovens e adultos: Um Campo de direito à Diversidade e de responsabilidade das Políticas Públicas Educacionais. In: AGUIAR, SILVA, Marcia Ângela da. AGUIAR, Ahyas. SISS, Iolanda de Oliveira. AZEVEDO, Janete Maria Lima de. ALVARENGA, Márcia Soares de. GOMES, Petronilha Beatriz. OLIVEIRA, Raquel de. (Et all) (Org.). **Educação e Diversidade: Estudos e Pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.


SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, Belém. v. 7, n. 3, p. 745-760, set.-dez. 2012. Disponível em: ([www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v7n3/a08v7n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v7n3/a08v7n3.pdf)) Acesso em: (10 de Julho de 2015).

SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças Negras: Deixei meu Coração Embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TRINDADE, Azoilda Loretto" III. Tin dê Lê Lê: **brinquedos, brincadeiras e a criança afro-brasileira** 08 2012. <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Plano-De-Aula/316380.html> Acesso em: (20 de Agosto de 2014).

## 7. ANEXO

	ESTADO DA PARAÍBA PREFEITURA MUNICIPAL DE GURINHÉM SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA	MOD.01 <b>FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO</b> <b>EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE)</b>															
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%; vertical-align: top;">1.1</td> <td>ESTABELECIMENTO DE ENSINO:</td> <td style="width: 15%; vertical-align: top;">1.2</td> <td>CREC:</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">1.3</td> <td>ENDEREÇO PROFISSIONAL (AV, RUA, Nº, BAIRRO):</td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">1.4</td> <td>MUNICÍPIO:</td> <td style="vertical-align: top;">1.5</td> <td>U.F.</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td style="vertical-align: top;">1.6</td> <td>TELEFONE:</td> </tr> </table>		1.1	ESTABELECIMENTO DE ENSINO:	1.2	CREC:	1.3	ENDEREÇO PROFISSIONAL (AV, RUA, Nº, BAIRRO):			1.4	MUNICÍPIO:	1.5	U.F.			1.6
1.1	ESTABELECIMENTO DE ENSINO:	1.2	CREC:														
1.3	ENDEREÇO PROFISSIONAL (AV, RUA, Nº, BAIRRO):																
1.4	MUNICÍPIO:	1.5	U.F.														
		1.6	TELEFONE:														
2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	<b>REGISTRO DE MATRÍCULA</b>																
	2.1	NOME DO ALUNO:	2.10														
	2.2	NATURAL DE:	2.3														
	2.4	REGISTRO DE NASCIMENTO Nº: _____ FOLHA: _____ LIVRO: _____ DATA DA EMISSÃO: _____ U.F. Nº DO CARTÓRIO:	2.3	U.F.													
	2.5	SEXO:	2.6	DATA DE NASCIMENTO:													
			2.7	COR/RAÇA:													
	2.8	NOME DO PAI:	VIVO: <input type="checkbox"/> SIM: <input type="checkbox"/> NÃO(ANO) _____														
	2.9	NOME DA MÃE:	VIVA: <input type="checkbox"/> SIM: <input type="checkbox"/> NÃO(ANO) _____														
	3X4																
3. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL	3.1	NOME DO RESPONSÁVEL:	3.2	IDADE:													
			3.3	ANO:													
	3.4	NOME DO RESPONSÁVEL:	3.5	IDADE:													
			3.6	ANO:													
	3.7	NOME DO RESPONSÁVEL:	3.8	IDADE:													
			3.9	ANO:													
	3.10	NOME DO RESPONSÁVEL:	3.11	IDADE:													
			3.12	ANO:													
	3.13	ENDEREÇO (AV, RUA, Nº, BAIRRO):															
	3.14	MUNICÍPIO:	3.15	U.F.													
			3.16	TELEFONE:													
	3.17	ATUALIZAÇÃO DO ENDEREÇO (AV, RUA, Nº, BAIRRO):															
	3.18	MUNICÍPIO:	3.19	U.F.													
			3.20	TELEFONE:													
	3.21	GRAU DE PARENTESCO:	3.22	NÍVEL DE FORMAÇÃO:													
		3.23	PROFISSÃO:														
3.24	GRAU DE PARENTESCO:	3.25	NÍVEL DE FORMAÇÃO:														
		3.26	PROFISSÃO:														
3.27	GRAU DE PARENTESCO:	3.28	NÍVEL DE FORMAÇÃO:														
		3.29	PROFISSÃO:														
3.30	GRAU DE PARENTESCO:	3.31	NÍVEL DE FORMAÇÃO:														
		3.32	PROFISSÃO:														
3.33	PARTICIPA DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: SIM( ) NÃO( ) UTILIZA O TRANSPORTE ESCOLAR: SIM( ) NÃO( )																
3.34	ENDEREÇO PROFISSIONAL (AV, RUA, Nº, BAIRRO):																
3.35	MUNICÍPIO:	3.36	U.F.														
		3.37	TELEFONE:														
3.38	ATUALIZAÇÃO DE ENDEREÇO PROFISSIONAL (AV, RUA, Nº, BAIRRO):																
3.39	MUNICÍPIO:	3.40	U.F.														
		3.41	TELEFONE:														
5. ATUALIZAÇÃO	5.1	ANO:	5.2	PRÉ:													
			5.3	ASS. DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO:													
	5.4	ASS. DO FUNCIONÁRIO/MATRÍCULA:															
	5.5	ANO:	5.6	PRÉ:													
		5.7	ASS. DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO:														
5.8	ASS. DO FUNCIONÁRIO/MATRÍCULA:																
5.9	ANO:	5.10	PRÉ:														
		5.11	ASS. DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO:														
5.12	ASS. DO FUNCIONÁRIO/MATRÍCULA:																
5.13	ANO:	5.14	PRÉ:														
		5.15	ASS. DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO:														
5.16	ASS. DO FUNCIONÁRIO/MATRÍCULA:																
8. OBSERVAÇÕES																	
LOCAL E DATA _____ ASSINATURA DO SECRETÁRIO ESCOLAR _____ ASSINATURA DO ADMINISTRADOR ESCOLAR _____																	





ESTADO DA PARAÍBA  
PREFEITURA MUNICIPAL DE GURINHÉM  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

MOD.01

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO  
ENSINO FUNDAMENTAL ( 1º AO 5º ANO)

1.1 ESTABELECIMENTO DE ENSINO: \_\_\_\_\_

1.3 ENDEREÇO PROFISSIONAL (AV, RUA, Nº, BAIRRO): \_\_\_\_\_ 1.2 CREC: \_\_\_\_\_

1.4 MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_

1.5 U.F. 1.6 TELEFONE: \_\_\_\_\_

2.1 NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_ REGISTRO DE MATRÍCULA

2.2 NATURAL DE: \_\_\_\_\_ 2.10

2.4 REGISTRO DE NASCIMENTO Nº: \_\_\_\_\_ 2.3 U.F. \_\_\_\_\_  
U.F. Nº DO CARTÓRIO: \_\_\_\_\_ FOLHA: \_\_\_\_\_ LIVRO: \_\_\_\_\_ DATA DA EMISSÃO: \_\_\_\_\_

2.5 SEXO: \_\_\_\_\_ 2.6 DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_\_\_ 2.7 CORRAÇA: \_\_\_\_\_

2.8 NOME DO PAI: \_\_\_\_\_

2.9 NOME DA MÃE: \_\_\_\_\_ VIVO:  SIM:  NÃO(ANO) \_\_\_\_\_  
VIVA:  SIM:  NÃO(ANO) \_\_\_\_\_

3x4

3.1 NOME DO RESPONSÁVEL: \_\_\_\_\_ 3.2 IDADE: \_\_\_\_\_ 3.3 ANO: \_\_\_\_\_

3.4 NOME DO RESPONSÁVEL: \_\_\_\_\_ 3.5 IDADE: \_\_\_\_\_ 3.6 ANO: \_\_\_\_\_

3.7 NOME DO RESPONSÁVEL: \_\_\_\_\_ 3.8 IDADE: \_\_\_\_\_ 3.9 ANO: \_\_\_\_\_

3.10 NOME DO RESPONSÁVEL: \_\_\_\_\_ 3.11 IDADE: \_\_\_\_\_ 3.12 ANO: \_\_\_\_\_

3.13 ENDEREÇO (AV, RUA, Nº, BAIRRO): \_\_\_\_\_

3.14 MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_

3.17 ATUALIZAÇÃO DO ENDEREÇO (AV, RUA, Nº, BAIRRO): \_\_\_\_\_ 3.16 U.F. 3.16 TELEFONE: \_\_\_\_\_

3.18 MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_

3.21 GRAU DE PARENTESCO: \_\_\_\_\_ 3.22 NÍVEL DE FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_ 3.23 PROFISSÃO: \_\_\_\_\_

3.24 GRAU DE PARENTESCO: \_\_\_\_\_ 3.25 NÍVEL DE FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_ 3.26 PROFISSÃO: \_\_\_\_\_

3.27 GRAU DE PARENTESCO: \_\_\_\_\_ 3.28 NÍVEL DE FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_ 3.29 PROFISSÃO: \_\_\_\_\_

3.30 GRAU DE PARENTESCO: \_\_\_\_\_ 3.31 NÍVEL DE FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_ 3.32 PROFISSÃO: \_\_\_\_\_

3.33 PARTICIPA DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: SIM( ) NÃO( )  
UTILIZA O TRANSPORTE ESCOLAR: SIM( ) NÃO( )

3.34 ENDEREÇO PROFISSIONAL (AV, RUA, Nº, BAIRRO): \_\_\_\_\_

3.35 MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_

3.38 ATUALIZAÇÃO DE ENDEREÇO PROFISSIONAL (AV, RUA, Nº, BAIRRO): \_\_\_\_\_ 3.36 U.F. 3.37 TELEFONE: \_\_\_\_\_

3.39 MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_

3.40 U.F. 3.41 TELEFONE: \_\_\_\_\_

4.1 ESTABELECIMENTO DE ENSINO PROCEDÊNCIA: \_\_\_\_\_

4.5 ENDEREÇO PROFISSIONAL (AV, RUA, Nº, BAIRRO): \_\_\_\_\_ 4.42 ANO: \_\_\_\_\_ 4.43 GRAU: \_\_\_\_\_ 4.44 SÉRIE: \_\_\_\_\_

4.6 MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_

4.47 U.F. 4.48 TELEFONE: \_\_\_\_\_

5.1 ANO: \_\_\_\_\_ 5.2 SÉRIE: \_\_\_\_\_ 5.3 ASS. DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO: \_\_\_\_\_ 5.4 ASS. DO FUNCIONÁRIO/MATRÍCULA: \_\_\_\_\_

5.5 ANO: \_\_\_\_\_ 5.6 SÉRIE: \_\_\_\_\_ 5.7 ASS. DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO: \_\_\_\_\_ 5.8 ASS. DO FUNCIONÁRIO/MATRÍCULA: \_\_\_\_\_

5.9 ANO: \_\_\_\_\_ 5.10 SÉRIE: \_\_\_\_\_ 5.11 ASS. DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO: \_\_\_\_\_ 5.12 ASS. DO FUNCIONÁRIO/MATRÍCULA: \_\_\_\_\_

5.13 ANO: \_\_\_\_\_ 5.14 SÉRIE: \_\_\_\_\_ 5.15 ASS. DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO: \_\_\_\_\_ 5.16 ASS. DO FUNCIONÁRIO/MATRÍCULA: \_\_\_\_\_

6.1 EXAME MÉDICO:  APTO:  INAPTO: \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_  APTO:  INAPTO: \_\_\_\_\_

ANO: \_\_\_\_\_  APTO:  INAPTO: \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_  APTO:  INAPTO: \_\_\_\_\_

7. ATIVIDADES EXTRA CLASSE

ESPORTE: \_\_\_\_\_ CULTURA: \_\_\_\_\_

ARTE: \_\_\_\_\_ OUTRAS: \_\_\_\_\_

8. OBSERVAÇÕES

## 9. RENDIMENTO ESCOLAR

Ensinho Fundamental de 1º AO 5º ANO		9.2		9.1		AVALIAÇÃO				APROVEITAMENTO				FREQUÊNCIA			MÉDIA FINAL	RESULTADO FINAL
		ATIVIDADES				1º	2º	3º	4º	RECUPERAÇÃO	PROVA FINAL	AULAS DADAS	NÚMERO DE FALTAS	% DE FREQUÊNCIA				
ANO:	ANO:	ANO:	ANO:	LÍNGUA PORTUGUESA														<input type="checkbox"/> APROVADO
SÉRIE:	SÉRIE:	SÉRIE:	SÉRIE:	HISTÓRIA														<input type="checkbox"/> APROVADO
TURNO:	TURNO:	TURNO:	TURNO:	GEOGRAFIA														<input type="checkbox"/> REPROVADO
TURMA:	Nº	TURMA:	Nº	CIÊNCIAS														<input type="checkbox"/> APROVADO
				MATEMÁTICA														<input type="checkbox"/> REPROVADO
				ARTE														<input type="checkbox"/> APROVADO
				ENSINO RELIGIOSO														<input type="checkbox"/> REPROVADO
				LÍNGUA PORTUGUESA														<input type="checkbox"/> APROVADO
				HISTÓRIA														<input type="checkbox"/> APROVADO
				GEOGRAFIA														<input type="checkbox"/> REPROVADO
				CIÊNCIAS														<input type="checkbox"/> APROVADO
				MATEMÁTICA														<input type="checkbox"/> REPROVADO
				ARTE														<input type="checkbox"/> APROVADO
				ENSINO RELIGIOSO														<input type="checkbox"/> REPROVADO
				LÍNGUA PORTUGUESA														<input type="checkbox"/> APROVADO
				HISTÓRIA														<input type="checkbox"/> APROVADO
				GEOGRAFIA														<input type="checkbox"/> REPROVADO
				CIÊNCIAS														<input type="checkbox"/> APROVADO
				MATEMÁTICA														<input type="checkbox"/> REPROVADO
				ARTE														<input type="checkbox"/> APROVADO
				ENSINO RELIGIOSO														<input type="checkbox"/> REPROVADO

LOCAL E DATA

ASSINATURA DO SECRETÁRIO ESCOLAR - REGISTRO Nº

ASSINATURA DO ADMINISTRADOR ESCOLAR - REGISTRO Nº