

Dossiê Educação

Educação para todos? A trajetória histórica de exclusão escolar da população negra e a importância da Lei 10.639/2003 na educação infantil

Education for all? The historical trajectory of school exclusion of the black population and the importance of Law 10.639/2003 in early Childhood Education

Maria Auxiliadora Oliveira da Silva,¹ UFRN

Resumo

A história educacional da população negra no Brasil caracterizou-se pela exclusão, discriminação e preconceito. Mesmo após a abolição da escravidão, não foi criada nenhuma lei de amparo educacional para que os filhos dos recém-libertos pudessem frequentar as escolas. Ao longo da história, seguiu uma trajetória de lutas em busca de sua emancipação, mas sempre em condições de desvantagens em relação à população branca. A Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, representou uma conquista histórica da população negra e um avanço no sentido de propor uma educação crítica e antirracista. As crianças negras ainda são as maiores vítimas do preconceito e discriminação racial, daí a importância das escolas trabalharem na perspectiva da Lei 10.639/2003 na Educação Infantil.

Palavras-chave: População negra; exclusão educacional; Lei 10.639/2003; Educação Infantil.

Abstract

The educational history of the black population in Brazil was characterized by exclusion, discrimination and prejudice. Even after the abolition of slavery, no educational support law was created so that the children of newly freed slaves could attend schools. Throughout history, it has followed a trajectory of struggles in search of its emancipation, but always in conditions of disadvantage in relation to the white population. Law nº 10.639/2003, which establishes the mandatory teaching of the History of Africa and Afro-Brazilian Culture in Basic Education, represented a historic achievement for the black population and an advance in the sense of proposing a critical and anti-racist education. Black children are still the biggest victims of prejudice and racial discrimination, hence the importance of schoolchildren working from the perspective of Law 10.639/2003 in Early Childhood Education.

Keywords: Black population; educational exclusion; Law 10,639/2003; Child education.

Introdução

¹ Possui graduação em História e em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado em Ciências Sociais pela mesma Instituição. Pós-graduação (Lato Sensu) em HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA - UFRN. Representante do Corpo Docente de Curso do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro da Faculdade Católica Santa Teresinha (FCST) em Serviço Social (NEAB). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN e bolsista CAPES. Atualmente desenvolve pesquisas na área de educação e questões étnico-raciais. E-mail: auxiol@yahoo.com.br Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5248619985717341>.

Neste artigo abordaremos a trajetória histórica de exclusão educacional da população negra no Brasil, desde o surgimento dos primeiros estabelecimentos escolares e, em decorrência disso, a importância da Lei 10.639/2003 na educação infantil, tendo em vista o preconceito e a discriminação racial sofrida pelas crianças negras no espaço escolar.

A criação da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura-Brasileira na Educação Básica, representou uma conquista histórica da população negra e um avanço no sentido de propor uma educação crítica e antirracista no combate às suas diversas formas de expressões.

Porém, mesmo com a implementação da referida lei, as crianças negras ainda são as maiores vítimas do preconceito e discriminação racial no ambiente escolar. Portanto, é primordial o trabalho do professor em sala de aula com os alunos, através de atividades que promovam a inclusão social das crianças afrodescendentes, enfatizando o respeito à diversidade e o combate ao preconceito e discriminação racial no ambiente escolar. Por isso, nossa atenção para este público específico neste trabalho.

Que a partir de então, os professores, gestores, coordenadores escolares possam repensar suas ações e práticas pedagógicas, contribuindo assim, para a desconstrução da concepção de uma supremacia étnico-racial e a promoção de princípios da igualdade racial.

As primeiras escolas brasileiras: indígenas e escravizados no sistema educacional

As primeiras escolas brasileiras remontam a chegada da Companhia de Jesus no Brasil em 1549, a qual foi criada pelo religioso Inácio de Loyola no século XVI no contexto da Contrarreforma na França em Paris. “Essa Companhia ganhou a simpatia real e teve uma rápida expansão, em todo o mundo, devido ao fato de ser uma ordem religiosa que divulgava radicalmente o ambiente da reforma católica do século XVI” (DIAS *apud* COSTA, 2006, p. 43).

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil acompanhados pelo padre Manoel da Nóbrega, tendo como governador geral na época Tomé de Sousa. De acordo com Costa (2006, p. 39), é a partir de 1549 que o Brasil passa a fazer parte de forma efetiva do Império Português, estabelecendo “um Governador Geral, ou seja, um poder centralizado e centralizador, fazendo com que o Brasil se abra como um território a ser colonizado com outro tipo de planejamento”. Ainda conforme Costa (2006, p. 39), “os padres da Companhia de Jesus vêm para o Brasil com a tarefa de serem súditos missionários, cuidando dos brancos e evangelizando os gentios”. Ao chegarem aqui, iniciam o processo de catequização e dominação dos povos indígenas.

Sendo responsável pela criação dos primeiros estabelecimentos educacionais, inicialmente, nas escolas criadas pelos jesuítas, ensinava a ler, escrever, contar, cantar e a orar, disseminando assim a fé cristã. Como afirma Nagel (2009, p. 192), “a religião, nesse momento, é instrumento para modificar costumes e legitimar uma nova prática social”. Por meio do ensino ou “doutrinação” colonial os indígenas passariam a integrar a cultura portuguesa por meio da imposição. A educação utilizada pelos jesuítas era também um meio pelo qual se doutrinava para a fé católica, ou seja, a educação estava atrelada à religião em todo o contexto colonial.

Segundo Nagel (2009, p. 195), aos jesuítas, coube a incumbência de transformar os indígenas, que eram vistos como “sujeitos “sem lei, sem rei e sem fé”, em indivíduos capazes de internalizar valores cívicos, apresentar obediência civil e demonstrar princípios religiosos que tornem a justiça positiva dos homens mais fácil de ser cumprida”.

Em relação aos negros, “os jesuítas acusavam, por vezes, os senhores de impedir o processo de catequização dos escravos africanos” (CRESSONI, 2011, p. 13). A essa mesma instituição, coube a educação de imigrantes europeus que estavam no Brasil, sobretudo filhos de portugueses, na preparação de novos missionários, adotando assim uma educação religiosa.

Embora inicialmente tendo pensado as escolas para os indígenas, mesmo com o objetivo de catequização ou “doutrinação”, segundo Paiva (2000, p. 44), “a certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias. E os colégios, estes, sobretudo, voltam-se para os filhos dos principais”, ou seja, de portugueses e seus descendentes.

De acordo com Paiva (2000, p. 44), “pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar o grau de acesso às letras, a uns mais, a outros menos”, isto é, a educação no período colonial vai se dar de forma diferenciada em conformidade com o grupo social.

Tendo o monopólio da educação, em 1599, os jesuítas criam o método pedagógico de ensino o *Ratio Studiorum* – sistema organizador do currículo das escolas. Por meio dele, ensinava-se “A Gramática média; a Gramática superior, as Humanidades; a Retórica. Havia ainda a Filosofia e a Teologia para quem se preparasse para o sacerdócio. A presença greco-romana é incontestável” (PAIVA, 2000, p. 44).

O currículo adotado nessas escolas e sua estreita relação com a religião contribuiu para as profissões que se constituíram na colônia. Além do sacerdócio, seguindo uma vida religiosa, alguns se tornaram advogados, servidores públicos, ou ocuparam cargos de grande importância na sociedade colonial, como afirma Freitag (1980, p. 47-48):

Os colégios e seminários dos Jesuítas, foram desde o início da colonização, o centro de divulgação e inculcação do cristianismo e da cultura europeia, ou seja, da ideologia dos colonizadores. Declaradamente, sua função consistia em subjugar pacificamente a população indígena e tornar dócil a população escrava.

O que coube aos indígenas e africanos? Os indígenas, assim como os escravos africanos, se constituem como a força de trabalho que se consolida no período colonial, sendo os indígenas os primeiros a serem escravizados no Brasil. Mas em 1535, com o processo de colonização portuguesa, chegavam ao país os primeiros negros escravizados.

Para Nagel (2009, p. 192) “o princípio do trabalho, escondido nos processos de evangelização, constituindo-se na base da sociedade burguesa, é sacralizado pela prática jesuítica, no Brasil a partir do século XVI”. Dessa forma, percebe o interesse por trás de uma educação cristianizada com o intuito de dominação e imposição a outra cultura. Aos poucos, os nativos foram sendo expulsos de suas terras e escravizados pelos colonizadores.

A utilização da mão de obra escrava, tanto indígena quanto africana, levou a uma série de revoltas e conflitos entre os portugueses, indígenas e africanos em um cenário de violência e redução da população indígena decorrente das mortes. Com isso, a atuação dos jesuítas frente à escravização indígena fez surgir diversos conflitos com os colonos, que utilizando de sua influência junto ao rei de Portugal, criou algumas leis que proibiam a escravização indígena, como é o caso da lei de 1570 e outras posteriores que defendiam a escravização apenas em caso da “Guerra Justa”, sendo abolida de forma definitiva apenas no século XVIII e substituída pela negra africana que permaneceu até 1888 quando ocorreu a libertação dos escravos.

Comparando com a população negra, os indígenas ainda tinham a benevolência dos Jesuítas,

[...] em que os padres da Companhia criticavam a escravização desses, defendendo-os quanto ao direito à liberdade. Os jesuítas aqui também teciam críticas à escravidão, atingindo-a, contudo, somente no que diz respeito à maneira como os negros eram tratados. Os membros da Companhia de Jesus, como qualquer outro integrante do corpo social português, não concebiam nenhuma ação doutrinária fora do mundo prático. Na perspectiva de garantir a hegemonia político-econômica no Atlântico Sul, sendo então uma hegemonia católica, a dominação e a exploração dos corpos negros, bem como o tráfico negreiro, eram matérias legitimadas pelos integrantes da Companhia (HANSEN *apud* CRESSONI, 2011, p. 2).

Portanto, mesmo atribuindo críticas ao sistema escravista da época, os jesuítas defendiam a escravidão negra.

Segundo Munanga e Gomes (2006, p. 16), a resistência indígena ao processo de escravização trouxe consequências como:

a sua massiva exterminação e a busca dos africanos que aqui foram deportados para cumprir o que os índios não puderam fazer. Assim, abriu-se caminho ao tráfico negreiro que trouxe ao Brasil milhões de africanos que aqui foram escravizados para fornecer a força de trabalho necessária ao desenvolvimento da colônia.

Sendo suplantada pela mão de obra africana, embora ambas utilizadas desde as primeiras décadas de colonização, Portugal, com suas colônias no continente africano, trouxe – de forma forçada – milhares de negros africanos para trabalharem nas plantações de cana de açúcar e servirem em suas propriedades e residências, gradativamente, ao surgimento de outras atividades econômicas como o fumo, o algodão, o café e, posteriormente, o descobrimento das minas no século XVIII.

Estima-se que o Brasil foi o país que mais traficou escravos. De acordo com os dados informados por Fonseca; Silva e Fernandes (2011), dos quase dez milhões trazidos para a América entre os séculos XVI e XIX, 38% da população escravizada, teve como destino o Brasil. Dentre elas, estavam homens, mulheres e crianças. Além dos trabalhos forçados, eles eram tratados de forma desumana, submetidos aos mais cruéis tipos de castigos e vistos como inferiores e objeto de compra e venda dos proprietários de terra.

Os africanos nunca aceitaram pacificamente a escravidão. Assim, resistia de várias formas. “As reações coletivas são as que mais se destacaram na repulsa à escravidão no Brasil. Durante toda a existência do regime escravista, lutaram se organizando de diferentes modos, com os quilombos, as insurreições, as guerrilhas urbanas, entre outros” (Munanga, Gomes, 2006, p. 98). Outra forma de resistência se dava por meio da religião ou por meio de práticas culturais do seu país de origem.

Referente à escolarização da população negra, Bastos (2016, p. 745) afirma: “tratar da educação dos escravos no Brasil, no período colonial e imperial, é abordar uma história de exclusão, de desigualdades sociais, discriminação e subtração da cidadania, que se reflete ainda no século XXI”, o que fica evidente ao analisar a lei de 15 de outubro de 1827, promulgada no período imperial, em que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BASTOS, 2016, p. 745), e que em seus 17 artigos, em nada fala acerca da escolarização da população negra, escravos ou libertos.

A exclusão da população negra no sistema educacional brasileiro remota ao surgimento das primeiras escolas no período colonial, as quais eram frequentadas apenas

pelos filhos das classes mais abastadas, sendo que os escravizados e até mesmo os libertos não tinham acesso à educação, embora legalmente não houvesse proibição das crianças negras libertas frequentarem, mas as exigências impostas impossibilitavam seu acesso.

Segundo Barros (2005, p. 85), fazendo referência à província de São Paulo:

Assim como ter de provar que eram livres, durante a vigência da escravidão, diversos 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 dessa origem para acessar a escola.

Sutilmente diferentes mecanismos de discriminação eram adotados para dificultar o acesso à escolarização, desde a matrícula até o cotidiano escolar, contrariando o sistema oficial da época que não proibia as crianças negras, mas apenas as que fossem escravas. Na Província de São Paulo, “O Regulamento da Instrução Provincial de 1869 proibia a matrícula de escravos e em 1887 outro Regulamento reiterou essa proibição” (BARROS, 2005, p. 83).

Fazendo um contraponto com a Província do Rio de Janeiro, “o Regulamento de 1847 proibia não apenas os escravos de frequentarem a escola, mas também os pretos africanos, fossem eles libertos ou livres” (BARROS, 2005, p. 83).

Para Bastos (2016), ser escravo não era apenas uma condição de exclusão social, mas também educacional e, por isso, a legislação proibia a escolarização das crianças escravas e não das libertas. Porém, embora não fosse proibido legalmente aos negros libertos frequentar escolas, alguns obstáculos acabavam inviabilizando o acesso, como já foram citados. No entanto, havia casos de autoridades que contrariavam a legislação e negava o acesso aos libertos à educação.² Quer dizer, a presença negra nas escolas era um incômodo para a maioria da elite e autoridades políticas que se utilizavam de mecanismos para dificultar tal comparecimento.

De acordo com Fonseca; Silva e Fernandes (2011), a escolarização da população negra variou conforme a região brasileira, como já apresentada em algumas Províncias. Ao se referir ao Território de Minas Gerais, o autor enfatiza que:

quando utilizamos as informações relativas aos primeiros censos que foram realizados em Minas, nos anos de 1830, fica evidente que a maioria das crianças que se encontravam nas escolas de instrução elementar era negra.

² Bastos (2016, p. 746) relata um caso “de uma viúva parda, em Mariana/MG, que tentou, junto ao juiz de Órfãos, “assegurar a instrução de seus filhos, porque não queria que fossem feitores e nem trabalhassem com a enxada”. O juiz negou a demanda alegando que eles deviam mesmo, como pardos, trabalhar”.

Isso pode ser visto nos dados relativos a dez distritos mineiros que se encontravam na região central da província, ou seja, aquela que era a mais desenvolvida e que, no século XVIII, se estabeleceu a partir da exploração do ouro em torno das comarcas de Ouro Preto e Rio das Velhas (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 73).

Como a maioria da população mineira era composta por negros, havia também a presença majoritária de negros livres nas escolas. “Neste período havia restrições para a frequência de escravos às escolas públicas, [...], mas, mesmo excluindo os escravos que eram um contingente significativo da população, os negros eram aqueles que se faziam mais presentes nas escolas” (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 75). Ainda o autor:

O predomínio dos negros nas escolas de Minas, do século XIX, deve ser entendido a partir de sua regularidade com o perfil da população e também como uma intenção da elite dirigente, que tinha como objetivo a constituição da educação como elemento para a formação de um povo ordeiro e civilizado, condições estas que não eram atribuídas aos negros. Esta, por sua vez, seria uma justificativa para o estabelecimento da gratuidade e da obrigatoriedade da instrução elementar, em 1835 (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 75).

Perante o contexto da época, a instrução elementar é pensada como imprescindível à formação da sociedade, que buscava por meio da escolarização, além da ideia de civilização, manter o controle e o ordenamento social da população negra. Ou seja, pelo que podemos perceber a partir do discurso da época, a ideia de “O Fardo do Homem Branco” era o que prevalecia, em que uma população branca, vista como superior, iria salvar e civilizar povos considerados inferiores. Nessa perspectiva, justificaria a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução elementar naquela conjuntura.

Segundo Fonseca, Silva e Fernandes (2011, p. 76):

Desta forma, somos levados a considerar que a presença majoritária dos negros nos espaços escolares não implicou a constituição de uma prática pedagógica que não servisse do preconceito racial, que se fazia presente na sociedade da época. Ao contrário, tratava-se de espaços que materializam, em termos pedagógicos, a hierarquização e os preconceitos presentes a partir das influências da escravidão.

Embora não fosse o pensamento de todo ex-liberto, mas a maioria via nas escolas uma forma de superação do trajeto de escravidão, aceitação por parte de camadas que discriminavam pela sua condição e cor, e ao mesmo tempo, poderia ser utilizado em benefício próprio, podendo assumir algum tipo de profissão.

O período que corresponde 1850 até o fim da escravatura em 1888, foi marcado por intensos discursos sobre a abolição da escravatura e ao destino dessa população.

De acordo com Bastos (2016, p. 754),

ao longo do século XIX, uma série de medidas são promulgadas visando abolir gradativamente a escravidão no Brasil em 1850, a lei antitráfico de Eusébio de Queiroz; a Lei do ventre Livre (1871), que declara livres os filhos de escravos nascidos a partir dessa data; a Lei do Sexagenário (1885), que considera livres os escravos maiores de 65 anos; em 1886, é proibida a pena de açoite. Por fim, em 13 de maio de 1888 é abolida a escravidão. O escravo ficou livre, mas se tornou “negro”, “homem de cor” marginalizado.

O período que compreende a escravidão até a abolição no Brasil foi acompanhado de muita resistência, por meio da desobediência, fugas e formações de quilombos, além dos levantes urbanos e as práticas culturais e religiosas de matrizes africanas. Diante disso, algumas leis foram criadas. Poderíamos até dizer que, de forma estratégica, com o intuito de conter as revoltas e rebeliões promovidas pelos negros escravizados.

A Lei Eusébio de Queiroz de 04 de setembro de 1850, por exemplo, proibia o tráfico de escravos para o Brasil, mas não proibia a escravidão dentro do país, o que representou um duro golpe à escravidão, pois, em decorrência da forte reação da elite brasileira, devido ao aumento do valor dos escravos e a possibilidade de perder esse “bem móvel” e a substituição da mão-de-obra escrava pela assalariada, em 18 de setembro de 1850, o governo promulga a primeira Lei de Terra no Brasil, ou seja, duas semanas após a aprovação da Lei Eusébio de Queiroz.

A lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, conhecida como a Lei de Terras, previa que a partir daquele momento, só poderia apropriar-se das terras por meio da compra, e não mais através do trabalho ou tampouco ocupação por posse, o que impossibilitava que os escravos obtivessem acesso às terras, cujo valor era alto. Portanto, escravos, libertos e imigrantes europeus, em sua maioria pobre, que vieram para o país para suprir a falta de mão de obra, e que também tinham o propósito de conseguir terras no Brasil, ficariam de fora, pois não tinham dinheiro para comprá-las.

Nessa mesma década, ocorre a reforma da educação a partir do decreto baixado pelo Ministro do Império Luiz Pedreiro do Couto Ferraz. “O Decreto Nº 1.331 – A, de 1854, que ficou conhecido como “Reforma Couto Ferraz”, que aprovou o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte” (SAVIANI, 2008, p. 130).

Segundo Saviani (2008, p. 131), um aspecto desse Regulamento:

refere-se à adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino. O artigo 64 determinava uma multa de 20 mil a 100 mil réis aos pais ou responsáveis por crianças de mais 7 anos que a elas não garantissem o ensino elementar, dobrando-se a multa em caso de reincidência, à vista de verificação feita a

cada seis meses, que em seu artigo 69 e inciso 3º proibia a frequência de escravos em escolas.

É importante salientar que a obrigatoriedade do ensino não se estendia a todos os habitantes da província, pois em seu artigo 69 e inciso 3º, os escravos eram excluídos, não podendo realizar sua matrícula e nem frequentar as escolas, da mesma forma crianças com moléstias contagiosas. Para Santos (2008, p. 4):

essa Reforma, além de excluir explicitamente as crianças escravas do acesso à escolarização, vedava também, implicitamente, as crianças negras libertas ou livres, visto que, a parcela da população mais atingida pelas moléstias infectocontagiosas, eram justamente, o contingente pobre, em sua maioria negro e mestiço.

A reforma além de excluir as crianças escravas e libertas de ter acesso à escola, não mencionava a população negra adulta e liberta, que naquele momento já era bem expressiva. Ou seja, mais uma reforma educacional que perpetuaria a exclusão da população negra.

A educação na vigência da Lei do Ventre Livre de 1871 previa que a partir daquela data, os filhos nascidos das mães escravas seriam considerados livres, porém ficariam até 08 anos de idade sob a tutela do proprietário de sua mãe, que seria responsável pela sua educação.

Segundo Fonseca (2001, p. 14):

As posições em relação à educação manifestada nos debates parlamentares expressam um antagonismo: de um lado, era ressaltada a necessidade de educar as novas gerações que nasceriam livres no cativeiro; de outro, educá-las significava contrariar os interesses imediatos dos proprietários de escravos, que não estavam dispostos a aceitar uma mudança efetiva na condição desses indivíduos, tidos como os futuros trabalhadores do país.

Ou seja, a educação sobre a reponsabilidade do proprietário era vista como um problema pelos mesmos, que não estavam dispostos a assumir tal reponsabilidade em relação aos filhos das escravizadas. Contudo, ainda poderiam ter a opção de “quando chegassem essa idade, [oito anos], o senhor faria uma escolha: ficaria com o menor até a idade de 21 anos, podendo, inclusive, durante todo esse período utilizá-lo como trabalhador -, ou o entregaria ao Estado, mediante uma indenização” (FONSECA, 2001, p. 15). Segundo Fonseca (2001, p. 19):

Seis anos após a primeira geração de crianças completar a idade, possibilitaria ao senhor fazer a escolha entre ficar com o menor ou entregá-lo ao Estado. O número total de crianças nascidas livres de escravas existentes em todo o Brasil era de 403.827. Dessas, apenas 113 haviam sido entregues

ao Estado, em troca da indenização de 600\$000 (seiscentos mil réis). Uma quantia insignificante, 0,028% do número total de crianças nessa situação, o que indica que a sua quase totalidade nascida livres foram educadas nos mesmos moldes que os trabalhadores escravos.

Como podemos perceber, o número de crianças nascidas livres e entregue às associações governamentais foi bem abaixo de qualquer expectativa. Muitos senhores que ficaram com essas crianças nem ao menos tinha o trabalho de prestar conta com o Estado a respeito da criação a elas direcionada. A teoria era bem diferente do que acontecia na prática, pois suas ações eram mais voltadas para o trabalho e nada recebiam de educação.

Em síntese, podemos dizer que essas crianças nada conheceram de liberdade, ou seja, era uma liberdade disfarçada, pois viviam nas senzalas juntamente com suas mães e outros escravizados trabalhando.

Os senhores utilizavam ainda a mão de obra livre até os 21 anos de idade, sendo esta a opção mais adotada, pois muitos buscavam crianças órfãs e desamparadas para serem “educadas” sobre a sua tutela em suas propriedades, utilizando-as como mão de obra para suprir a carência de trabalhadores em suas fazendas junto aos demais escravos, resultando na criação das escolas agrícolas ou fazendas-escolas, recebendo também o nome de colônias orfanológicas onde ficaram partes dessas crianças.

Com isso, criou-se um desencanto com o resultado da lei e a ideia de que a escravidão no Brasil não acabaria tão cedo, o que estimulou os abolicionistas a ações mais duras e ousadas, fazendo surgir um ciclo de revoltas, fugas e rebeliões em diversas cidades brasileiras, o que contribuiu para o enfraquecimento do poder das autoridades.

A abolição da escravatura e a educação da população negra

Em 13 de maio de 1888 era promulgada a lei que extinguiu a escravidão no Brasil, por meio de dois artigos contemplados no documento, um regime que havia durado 03 séculos. Segundo Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 194):

No curso da luta contra a escravidão, foram se definindo projetos, aspirações e esperanças que iam além do fim do cativo. Para os ex-escravos, a liberdade significava acesso a terra, direito de escolher livremente em que trabalhar, de circular pelas cidades sem precisar de autorização dos senhores ou de ser importunado pela polícia, de cultuar deuses africanos ou venerar à sua maneira os santos católicos, de não serem mais tratados como cativos e, sobretudo, direito de cidadania.

Na verdade, para os recém-libertos, a abolição não trouxe consigo os resultados esperados. Não receberam terra para plantar e nem ajuda do governo. Muitos negociaram suas

permanências nas propriedades para garantir sua moradia ou um salário que era irrelevante; outros foram para as cidades em busca de trabalho, enfrentando as maiores dificuldades, o preconceito, a discriminação racial e a constituir moradias em áreas insalubres próximas aos morros, surgindo assim às primeiras favelas no século XIX, além de viverem em condições amargamente desfavoráveis de sobrevivência.

A abolição da escravatura foi resultado de toda uma trajetória de luta e resistência, acompanhado da força que os escravizados foram adquirindo junto aos movimentos abolicionistas ao longo do século XIX. Em outras palavras, enquanto prevaleceu a escravidão no Brasil, houve resistência da população negra.

Munanga e Gomes (2006, p. 107), afirma que:

O fato de serem libertados por força da lei não garantiu 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, instruída na lei, os negros brasileiros, após a abolição, tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais.

A abolição libertou-o dos trabalhos forçados e da violência física, mas não buscou criar projetos de integração a sociedade. “Livres”, mais excluídos da sociedade e marcado pela desigualdade social, preconceito e discriminação racial, o que contribuiu para perpetuar a pobreza e a luta de classe. Se a violência física já não era mais permitida por lei, a violência linguística, as imagens estereotipadas, as formas preconceituosas de se referirem e os olhares discriminatórios com intuito de desqualificá-los estavam presentes no cotidiano. Negros e mestiços tiveram muitas dificuldades para se inserirem na sociedade, tanto no mercado de trabalho como, principalmente, no sistema educacional.

Como já vimos, a abolição da escravatura não trouxe tantas mudanças positivas para a maioria da população negra, pois não veio acompanhada de políticas e projetos de inclusão à sociedade. Ao contrário, travou-se um debate entre a elite branca em torno da construção da nacionalidade do país, um projeto de nação que não contemplava os ex-escravos e seus descendentes, bem como os indígenas. Mesmo sendo homens livres, eles eram tratados com o mesmo desprezo e discriminação de antes por parte da elite.

Agora a luta era para se integrar a sociedade, na construção da sua cidadania, serem respeitados e reconhecidos como cidadãos de direito, pois a sua nova condição de homens livres, não foi aceita de imediato.

Essa é uma luta que continua até hoje com outros contornos. Porém, no decorrer do processo histórico pós-abolição, além da não integração do escravizado e seus descendentes na sociedade brasileira, o Brasil foi construindo um processo complexo de desigualdade social (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 107).

Ainda os autores:

No Brasil, os grupos empobrecidos e descendentes de escravizados, apesar da abolição da escravatura e da proclamação da República, continuam a viver em completa e violenta desigualdade. Contudo, não só de opressão vivia o povo. É importante lembrar que a movimentação, a reação e a resistência que fazem parte da história do negro brasileiro constituem momentos importantes da história do Brasil (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 107).

Mesmo com tantas dificuldades, nunca desistiram; suas lutas continuam até hoje. Aos poucos, foram criando seus próprios canais de comunicação, conhecidos como a imprensa negra, dentre eles, jornais, revistas e periódicos editados pelos próprios negros. “A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual” (GOMES, 2017, p. 28).

Com suas diferentes perspectivas, divulgavam e faziam refletir sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia, como a falta de emprego, as dificuldades em ter acesso à escola, assim como o preconceito que era bem visível e a discriminação por parte da elite. “Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época” (GOMES, 2017, p. 29).

Diante disso, criaram espaços que pudessem frequentar sem que fossem incomodados pelos brancos, como clubes, centros religiosos, espaços de lazer e esporte.

É nesse cenário de opressão, luta e resistência, com a participação de associações, intelectuais negros, grupos, entidades e organizações de diferentes tipos e atuações distintas que surgiram os primeiros grupos que se chamou de Movimento Negro Brasileiro. “Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (GOMES, 2017, p. 23). Sua atuação se dá tanto no campo educacional, político, social e cultural, quanto no combate ao preconceito e discriminação que os marginalizava e inferiorizava na sociedade.

Não diminuindo a importância dos demais campos de atuações do movimento, mas “a educação é o escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito

social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que por tempos foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiras” (GOMES, 2017, p. 24).

Assim, “entre suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho” (DOMINGUES *apud* GOMES, 2012, p. 736). Dessa forma, é possível perceber a importância conferida à educação pelo movimento como prioridade de suas ações.

É nesse contexto histórico de militância pelos direitos da população negra que surge a Frente Negra Brasileira. Segundo Gomes (2017, p. 30):

Essa associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo, em 1931, com intenções de se tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava também a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período.

Embora inicialmente tenha se dedicado às questões educacionais, esportivas e sociais, como fazia outras associações, logo direcionou sua luta para o meio político, transformando-se em um partido político em 1936. “A Frente, muitas vezes, atuou como uma espécie de central sindical de trabalhadores negros. Assegurar o lugar destes no mercado de trabalho com garantias legais era a principal meta” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 264). Por isso, a promoção de uma educação política era um de seus objetivos centrais como forma de superar o atraso socioeconômico da população negra.

Assim como a Frente Negra Brasileira, outras organizações surgiram no pós-abolição, que expressavam os anseios de uma população recém liberta, marcada pela marginalização social, pobreza extrema e exclusão educacional, em que mais de 80% da população negra não sabia ler nem escrever. Para Gomes (2017, p. 30), o Teatro Experimental do Negro que surgiu na década de 1944, com atuação até 1968:

nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional, além da reivindicação do ensino para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário.

A companhia buscava expressar a valorização social da população negra em seus diversos aspectos. No campo teatral, as encenações de peças, não somente divulgava a cultura afro-brasileira, mas retratavam também situações para refletir a respeito da condição do negro no Brasil. Por meio da educação, cursos de alfabetização foram ofertados para que os negros pudessem ter acesso.

No campo político, diante das discussões dentro do movimento, em 1945, realizava a Convenção Nacional do Negro e no ano de 1950 o 1º Congresso do Negro Brasileiro no Rio de Janeiro. Os debates contribuíram na implementação da Lei Afonso Arinos, aprovada pelo Congresso brasileiro em 3 de julho de 1951, sendo a primeira legislação contra o racismo no Brasil, mesmo com suas deficiências em seu cumprimento na prática.

Nos principais fóruns de discussão das políticas educacionais dos anos de 1960, o Movimento Negro Brasileiro tinha como pauta a inclusão da população negra na educação pública, embora esta exigência já fosse presente nos debates educacionais da década de 1940.

Dias (2005) analisando a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Lei 4.024/61, constatou que o termo “raça” já aparece na discussão do referido documento, embora ainda de forma bem genérica. “No entanto, apesar de ter parte das polêmicas e debates em torno da aprovação da referida lei, a raça operou mais como recurso na defesa das ideias universalistas de uma educação para todos vigentes na época” (Gomes, 2017, p. 31). Naquele momento, a raça, juntamente com a classe, era considerada um fator de diferenciação educacional. Assim, não havia a clareza ou mesmo a certeza se a população negra seria os principais beneficiários da educação pública e gratuita.

De acordo com Dias (2005, *apud* GOMES, 2017, p. 32):

após a instauração da ditadura militar em 1964 e a promulgação da LDB da época (Lei 5.692/71), a questão racial perdeu seu lugar nos princípios que regiam a educação nacional. Sua centralidade só foi retomada na nova LDB (Lei 9.394/96) com a inclusão dos artigos 26-A e 79-B pela Lei 10.639/03.

No final dos anos de 1970, em pleno contexto da ditadura militar, decorrente de fatores que instigava casos de racismo e discriminação racial, entidades do Movimento Negro se reuniram e fundaram o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação, que depois foi rebatizado de apenas Movimento Negro Unificado (MNU), de caráter Nacional. A educação e o trabalho eram os pontos de discussões mais relevantes na luta contra o racismo pelos membros da organização.

Os debates, ao longo da década de 1980, foram solicitados pelo Movimento Negro. Os intelectuais e pesquisadores da área da educação ampliavam a discussão em torno da

relevância de construir um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, uma vez constatado que as políticas educacionais implementadas de cunho universal pouco atendiam a maioria da população negra.

Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente no que se refere à modalidade de cotas (GOMES, 2017, p. 33).

Segundo Albuquerque (2006, p. 303):

A partir de meados da década de 1990, as organizações negras brasileiras conseguiram, finalmente, que em nosso país fossem discutidas medidas governamentais contra o racismo e as desigualdades raciais. Em 1996, foi criado pelo governo federal, o Grupo de Trabalho Interministerial para a Implementação de Políticas de Ações Afirmativas. Em 2001, durante a III Conferência Mundial Contra o Racismo, na África do Sul. O governo federal assumiu o compromisso de implantar o sistema de cotas raciais, tendo adotado a medida em alguns setores do mercado de trabalho e da educação.

As ações afirmativas são políticas de combate ao racismo e a discriminação racial, que tem por objetivo superar as desvantagens e desigualdades aos grupos sociais que foram historicamente marginalizados e excluídos da sociedade. As ações podem ser estabelecidas em diversas áreas, como, por exemplo, na educação, saúde, trabalho ou onde perceba que há desigualdade e exclusão.

Porém, finalmente, uma das demandas educacionais das reivindicações dos anos de 1980 e 1990 foi contemplada em 2003, com a Lei nº 10.639, promulgada pela Presidência da República do Brasil, alterando a (LDB) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96 e tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio, sendo posteriormente alterada pela Lei 11.645/08, incluindo a questão indígena.

Educação para as relações étnico raciais na Educação Infantil

Com a implementação da Lei 10.639/2003, determinou-se a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da África e afro-brasileira em sala de aula, no ensino Fundamental e Médio na tentativa da superação do preconceito e discriminação racial, bem como na promoção da educação das relações étnico-raciais. Mas para que a lei possa sair do papel e se efetue na prática, é preciso que os professores e toda a equipe escolar estejam envolvidos e adotem práticas pedagógicas promotoras de inclusão social e racial.

Para Lopes (2006, p. 22),

A escola é uma instituição social e, portanto, partilha dos valores e práticas da sociedade a qual pertence e que seus professores são, antes de tudo, cidadãos formados por essa mesma sociedade. Portanto, não se trata aqui de culpar a escola e os professores pela perpetuação de práticas racistas que ocorram, mas de refletir sobre o papel da escola e dos professores na transformação dessa situação.

Assim, se quisermos alcançar uma sociedade mais igualitária e menos preconceituosa, é fundamental que o corpo docente direcione seu trabalho na perspectiva da lei para que os alunos se sintam valorizados e tenham orgulho de sua cultura e de suas origens.

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (Brasil, 2013, p. 501):

[...] A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, é importante que o professor reflita sobre suas práticas pedagógicas e de que forma elas poderão promover a igualdade racial no ambiente escolar. A Educação Infantil “nem sempre esteve presente na legislação educacional brasileira. Apenas na segunda metade do século XX ganhou visibilidade nacional, foi reconhecida e passou a integrar a política educacional do país” (AZEVEDO, 2010, p. 05). Por meio de lutas e reivindicações de mães e integrantes de movimentos negros, os espaços das creches e do que hoje corresponde a Pré-escola, na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, foram ampliando para que mais crianças pudessem ter acesso, embora ainda irrelevante à quantidade de criança fora da escola. Da mesma forma, ampliavam-se também as discussões em torno da reorganização da educação escolar, principalmente da Educação Infantil. De acordo com Azevedo (2010, p. 05):

A Constituição de 1988 registrou pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito da criança. Este, aprofundado pela LDB no. 9.394/96, passou a integrar a Educação Infantil à Educação Básica. Apesar desse movimento, é possível encontrar ainda pré-escolas e, principalmente creches, onde predominam um caráter assistencialista em detrimento da atenção aos aspectos pedagógicos, do processo de desenvolvimento cognitivo e de socialização da criança onde tem espaço a vivência na diversidade.

A Educação Infantil é uma etapa relevante para a construção da identidade das crianças, por isso, é importante que o professor esteja ciente de suas práticas pedagógicas. O

currículo escolar é fundamental na forma como o professor irá trabalhar em sala de aula com as crianças por meio dos conteúdos ministrados, metodologias e práticas pedagógicas de acordo com o público. Portanto, é preciso refletir acerca da “construção de currículos que não silenciem sobre a diversidade étnico-cultural e que expressem, sem estereótipos e preconceitos, as contribuições e visões de mundo dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem, a nação brasileira” (ZUBARAN; SILVA, 2012, p. 134). Como observa Azevedo (2010, p. 03), “as bases de organização do campo educacional brasileiro seguiram os ditames da cultura europeia decorrentes de um processo colonial”. Esse modelo implantado pelos colonizadores perpetua até hoje nas escolas brasileiras, basta olhar os currículos escolares, quais os conteúdos contemplados e a forma como são trabalhados, principalmente, no que diz respeito à diversidade cultural e a questão racial.

Sobre a Educação Infantil, Azevedo (2011, p. 177), afirma que:

Aos docentes dedicados à primeira fase da Educação Básica é imprescindível, em primeiro lugar, clareza e coerência na sua definição de criança, infância e educação passando obviamente pelo conhecimento da história da criança e das atuais políticas públicas para tal modalidade escolar. Tal conhecimento é necessário para evitar equívocos quanto aos direitos das crianças e aos deveres dos adultos para com elas e, conseqüentemente evitar omissões prejudiciais ao desenvolvimento de meninos e meninas.

Essa fase da Educação Infantil comportam especificidades que deve ser consideradas por se tratar de crianças bem pequenas, por isso requer uma atenção mais cuidadosa, como o afeto e atenção que recebem dos professores, as falas depreciativas entre os colegas, os atritos com outras crianças por causa da cor da pele e cabelo, o tipo de brincadeiras promovidas, dentre outras questões, pois é nessa fase que “seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir” (SANTANA, 2006, p. 29). O professor deve estar atento também à organização dos espaços, com imagens de crianças nos murais ou livros de histórias com personagens negros como heróis, príncipes ou princesas negras para que assim, possa construir uma autoimagem positiva da criança afro-brasileira.

Na verdade, são muitas “as dimensões que precisam ser pensadas para que uma real mudança de atitudes, procedimentos e conceitos em relação às desigualdades sejam implantadas em uma creche ou pré-escola” (SILVA JÚNIOR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 13). Para Azevedo (2011, p. 180):

Ações fundamentais também no caminho da efetivação da diversidade como princípio educativo na Educação Infantil são as brincadeiras. Por meio delas a criança pode imaginar, prestar atenção, comunicar-se, interpretar, opinar e

reconhecer o outro. Dessa maneira, o docente pode, ao coordenar o processo educativo e em meio ao brincar, inserir histórias infantis de diferentes referenciais civilizatórios. As crianças precisam ir além de Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho e Cinderela. Bruna e a galinha d'Angola, As tranças de Bintou, Ana e Ana, Histórias da Preta, Menina bonita do laço de fita⁴⁴, entre outros, são bons exemplos de histórias infantis que ajudariam professores e alunos da Educação Infantil a melhor vivenciarem uma educação plural.

Na educação infantil, essas atitudes são substanciais, tendo em vista o preconceito e a discriminação racial sofrida pelas crianças negras, e mais ainda pelas crianças negras de classe pobre. Assim, é imprescindível que os professores trabalhem a Educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar, por meio de atividades pedagógicas que eduquem todas as crianças sobre a valorização da diversidade racial no nosso país.

De acordo com Cavalleiro (2022, p. 26):

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 estudo e pesquisas, parece ignorar essa questão. [...] a educação infantil não pode se esquivar do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos.

A escola deve ser um espaço promotor de práticas pedagógicas de inclusão social e racial para que a criança se sinta amparada e valorizada na sua diversidade.

Não pode haver dúvida, portanto, quanto ao fato de que a previsão normativa de que a Educação Infantil se torne um ambiente de aprendizado de valorização da diversidade racial. Isso é condição básica à construção de uma política educacional igualitária e plural (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 11).

Todavia, o despreparo de muitos profissionais para lidar com determinadas situações, devido não ter recebido em sua formação inicial ou continuada, uma preparação voltada para as questões étnico-raciais, fragiliza a sua prática pedagógica.

Somando-se a isso, casos também de sobrecarga de trabalho por estarem lotados em outras escolas ou terem outros vínculos, implica, muitas vezes, em tempo insuficiente no planejamento de aulas mais elaboradas. Ainda, o material didático adotado, por vezes, com grande teor preconceituoso, contribui para certos casos de racismo e discriminação no espaço escolar sem falar em situações de discriminações que ocorrem na presença do professor sem nenhuma interferência.

Segundo Cavalleiro (2022), muitos professores, talvez, por não saberem lidar com tal situação, preferem o silêncio ao interferir, o que tem contribuído para a perpetuação do preconceito e discriminação no ambiente escolar. Ainda conforme a autora:

ao silenciar, a escola grita a inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a repensar suas emoções, conter seus gestos e falas para, quem sabe, passar despercebida num “espaço que não é o seu” (CAVALLEIRO, 2022, p. 100).

Deste modo, o trabalho do professor que atua na educação infantil é primordial em sala de aula, por meio de atividades e estratégias pedagógicas que promovam a inclusão social, a valorização da cultura e autoestima das crianças afrodescendentes, pois não basta apenas à criação de legislação específica, como é o caso da lei n. 10.639/2003, mas que ela seja colocada em prática de acordo com o contexto social da criança. Ainda Cavalleiro (2022, p. 10) afirma que “O silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais”.

Vivemos em uma sociedade em que, no ambiente escolar, os casos de racismo são cada vez mais frequentes, com tratamento discriminatório por causa da cor da pele, cabelo, xingamentos, apelidos, rejeição, etc. Por essa razão, é preciso trazer para discussão questões que fazem parte do dia-a-dia.

Sendo assim, torna-se inevitável, desde cedo, a partir da educação infantil, que professores comecem a abordar tais discussões, pois “o papel da educação infantil é significativo ao desenvolvimento humano para a formação da personalidade na construção da inteligência e da aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 48). De acordo com Silva Júnior, Bento e Carvalho (2012, p. 41):

As instituições de Educação Infantil devem se caracterizar como locais nos quais as crianças encontrem, desde cedo, espaço vivo de informações sobre a população negra, as tradições afro-brasileiras, o continente africano e outros diferentes assuntos que compõem o universo de conhecimentos sobre a questão racial.

Assim sendo, devemos levar em consideração que “os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo ou discriminação” (BRASIL, 2013, p. 48). Dessa forma, faz-se necessário que tais temáticas sejam trabalhadas com as crianças, desde pequenas, de modo a desmistificar ideias preconcebidas e possibilitar uma relação harmoniosa entre as crianças em

sua diversidade, pois assim, “vivendo numa sociedade com uma democracia racial de fachada, destituída de qualquer preocupação com a convivência multiétnica, as crianças aprendem as diferenças, no espaço escolar de forma bastante preconceituosa” (CAVALLEIRO, 2022. p. 58). A criança não nasce racista e nem preconceituosa, mas por meio de ambientes promotores de ações discriminatórias que frequenta e convive, acaba reproduzindo ações dessa natureza. Como afirma Feliciano (2018, p. 76):

A diversidade étnica é a base da sociedade brasileira, fruto do processo histórico e que deve ser (re) conhecido e abordado de forma igualitária, porém, o processo de escolarização, representado pelas instituições escolares, insiste em “fechar os olhos” enquanto permanece na inércia de reproduzir através dos tempos os aspectos eurocêntricos que dominam até os dias atuais o processo educativo.

Essa forma de pensamento prejudica severamente as crianças negras que se sentem inferiorizadas. Reforça ainda atitudes e ações de preconceito, discriminação e racismo no ambiente escolar. Assim, compactuamos com Feliciano (2018, p. 77), ao afirmar que:

É no espaço escolar que o sujeito estabelece relações com o diverso, possibilita a formação humana baseada na relação com o outro. É o caminho pelo qual é possível construir e desenvolver ações e pensamentos que resultem no respeito à diversidade, resgatando valores essenciais para a vida em sociedade, pois é a partir dela que o ser humano se (re) constrói e evolui.

Que a partir de então, as instituições de Educação Infantil, gestores, professores e coordenadores pedagógicos, possam repensar suas práticas e incluir em suas propostas pedagógicas, atividades que promova o respeito à diversidade racial, a valorização da cultura e a equidade racial. Pois, “não se pode deixar por conta de um silêncio criminoso crianças sofrendo diariamente situações que as empurram e as mantêm em permanente estado de exclusão da vida social” (CAVALLEIRO, 2022. p. 100).

As crianças negras ainda são as maiores vítimas de preconceito e discriminação no espaço escolar. Por isso, a busca por caminhos e estratégias pedagógicas na valorização e elevação da autoestima é um caminho na superação das diversas formas de expressão do racismo e preconceito.

Considerações finais

Falar da educação da população negra no Brasil nos remete a refletir sobre um quadro de exclusão, humilhação e discriminação vivenciado pelos afro-brasileiros ao longo da

educação brasileira, no antes e pós-abolição, que hoje compõe as camadas mais pobres da nossa sociedade.

Mesmo após a abolição da escravidão, não foi criada nenhuma lei de amparo educacional para que os filhos dos recém-libertos pudessem frequentar as escolas. Foi por meio de muita luta que a população negra, aos poucos, foi se inserindo no processo educacional, mas sempre em condições de desvantagens em relação à população branca e com um número reduzido de alunos nas escolas. Diante disso, foram travadas batalhas incansáveis, por meio de lutas e reivindicações, que resultaram na conquista da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira nos estabelecimentos educacionais. A lei representou uma grande conquista para a população negra, que foram e continuam sendo discriminados por causa da sua cor, cabelo e fenótipo. Porém, é preciso avançar cada vez mais, para que realmente seja colocada em prática pelas instituições escolares, pois as crianças negras ainda são as mais afetadas, vítimas do preconceito e discriminação racial.

Mesmo com a criação da Lei n. 10.639/2003, muitas escolas ainda mantêm seus currículos inalterados, conservando uma estrutura curricular que invisibiliza a cultura afro-brasileira e que estigmatiza a população negra. Portanto, é importante que as escolas juntamente com toda a sua equipe possam adotar práticas pedagógicas e propor discussões para repensar a escola e refletir sobre as estratégias de combate ao racismo no ambiente escolar, por meio de uma educação antirracista.

Pensar uma educação antirracista, ausente de preconceitos e discriminação no ambiente escolar não significa apenas abordar a Lei n. 10.639/2003, mas um conjunto de ações que visem à erradicação do preconceito, desigualdade e discriminação racial dentro da escola.

Hoje, as crianças negras ainda são as maiores vítimas desse preconceito dentro das escolas. Por isso, faz-se necessário, que desde a Educação Infantil, a Educação das Relações étnico-raciais esteja presente nas práticas pedagógicas dos professores, na produção de recurso-didáticos pedagógicos, por meio de formação continuada, promovendo assim, a equidade racial e a elevação da autoestima da criança afro-brasileira.

A lei 10.639/2003 nos faz refletir sobre uma realidade que, por muito tempo, foi ignorada: a invisibilidade negra no espaço escolar, como foi observada no trajeto histórico que fizemos da educação da população negra no Brasil.

Fontes

BRASIL, **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana**. Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Interface entre Educação e Relações Étnico-Raciais e Ensino de História nos diferentes níveis da educação básica. **Revista Fórum Identidade**, Itabaiana, ano. 4, vol. 7, jan/jun, 2010. p. 3-21.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Para as relações étnico-raciais e ensino de história na educação básica. **Saberes**, Natal-RN, v. 2, n. esp., jun. 2011. p. 74-94.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo, entre o final do século XIX e início do XX. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 79-92.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, maio/ago. 2016. p. 743-768.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

COSTA, Célio Juvenal. Os Jesuítas no Brasil: servos do Papa e súditos do Rei. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 10, n. 2, 2006. p. 37-61.

CRESSONI, Fábio Eduardo. Missão, ensino e escravidão: Pedagogia Jesuítica nas obras de Jorge Benci e Antonil. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Disponível em: https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300404419_ARQUIVO_ANPUH2011F-abioEduardoCressoni_texto-SimpósioTematico_.pdf. Acessado em 17/10/2023.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? – A questão da raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005, p. 49-62.

FELICIANO, Lucélia da Silva. **História e relações étnico-raciais na Escola Estadual Potiguassu: raízes e ramificações da Lei 10.639/2003**. 2018. 218 f. Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2018.

- FONSECA, Marcos Vinícius da. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: FONSECA, M. Vinicius da; SANTANA, Patrícia Maria de Souza; VERAS, Cristiana Vianna; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. SILVA, Júlio Costa da. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (Orgs). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Fundação Ford, 2001. p. 11-36.
- FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (orgs). **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, jul.-set. 2012. p. 727-744. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJkP5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 17/10/2023.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- LOPES, Ana Lúcia. **Caminhos e descaminhos da inclusão: o aluno negro no sistema educacional**. 2006. 295 f. Tese de Doutorado em Antropologia Social. USP. São Paulo, 2006.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- NAGEL, Lizia Helena. A educação na colônia no discurso dos jesuítas: uma perspectiva retrógrada ou adequada aos novos tempos? **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 36, n.22, set./dez. 2009. p. 181-199.
- PAIVA, Jose Maria. Educação Jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIO FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-59.
- SANTANA, Patrícia Maria de Sousa. Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 27-49.
- SANTOS, Rosimeire Pereira dos. **A escolarização da população negra entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX**. 2008. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/a-escolarizacao-da-populacao-negra-entre-o-final-do-sec-xix-e-o-inicio-do-sec-xx/8027/?expand_article=1. Acessado em 17/07/2023.
- SAVIANI, Dermeval. **Desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo (1822-1932)**. In: SAVIANI, Dermeval. História das ideias Pedagógicas no Brasil. 2. ed. Ver. Ampl. Campinas, SP: Autores associados, 2008. p. 115-184.
- SILVA JÚNIOR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de. (Orgs.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA, Petronilha Gonçalves. Interlocuções Sobre Estudos Afro-Brasileiros: Pertencimento étnico racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012. p. 130-140.