

## A INVISIBILIDADE DOS ALUNOS NEGROS: REFLEXÕES SOBRE UM MODELO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS DO CAMPO

Carlos dos Santos Viana<sup>1</sup>

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Marcelino Pinheiro dos Santos<sup>2</sup>

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Maura Gleide Lima dos Santos<sup>3</sup>

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Jussara Moreira<sup>4</sup>

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo analisar a partir das reflexões teóricas as relações étnicas raciais no interior da escola, sobretudo, sob o viés da escola do campo. Para tal, traz uma reflexão em torno das questões étnico raciais obtida dentro dos pressupostos teóricos, tendo em vista os impactos na construção da identidade do aluno negro. A partir do direcionamento dos estudos em Foucault (2008), Tragtenberg (1985), Munanga, (1988, 2004), Cavalleiro (2000, 2001), dentre outros autores, tornou-se possível verificar que, o racismo por ser mecanismo de controle, sucede em esferas macro (currículo educacional) ou micro (escola) mantendo assim, a relação de poder. Nesse percurso, o estudo traz a abordagem qualitativa, cujo instrumento metodológico recaiu sobre a análise bibliográfica. De tal modo, a luz da teoria e caminho metodológico, analisamos as situações do racismo historicamente instituída pela inculcação e violência da representação do aluno negro na escola. Mediante ao debate, como resultado apresentamos que, as invisibilidades dos alunos negros nas escolas do campo são mantidas através das estratégias de um *status quo* dominante, sendo esse modelo utilizado como instrumento de relação/poder/submissão. Dessa forma, sobressai, como meta dos movimentos sociais, o desafio de realizar reflexões e práticas escolares voltadas para uma educação antirracista.

**Palavras chave:** Movimentos Sociais. Educação do campo. Poder.

<sup>1</sup> VIANA, C. S. I. Diretor Administrativo do ECOBAHIA - Instituto Baiano de Desenvolvimento Ambiental e Sócio Produtivo, Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Estudante da Especialização de Educação do Campo da UESC, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação (GPEMDEC) e da Teia dos Povos; (kakaecobahia@gmail.com);

<sup>2</sup> SANTOS, M. P Pedagogo pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Especialista em Psicologia Social – UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz, Especialista em Ensino de Ciências e Matemática – UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, Especializando em Educação do Campo – UESC; (marcelino\_psantos@hotmail.com).

<sup>3</sup> SANTOS, Maura. G. L Pedagoga pela IBEC, Especializando em Psicopedagogia IBEC, Especializando em Educação do Campo pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); (gleide.lima1@hotmail.com)

<sup>4</sup> MOREIRA, Jussara. Doutora em Ciências Sociais - área de concentração em Sociologia-, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora de Políticas Públicas e Legislação da Educação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); (jussamoreira@oi.com.br).

## Introdução

Na contemporaneidade temos vivenciado diversas políticas públicas educacionais, dentre elas se encontram as políticas curriculares direcionadas pelos governos federais que não podem ser consideradas como neutras no contexto escolar. Uma das formas mais marcante dessas políticas, encontra-se inserida em uma proposta de uma “escola sem conteúdos culturais [...], uma proposta vazia, irreal e irresponsável. O conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e o currículo é a estrutura dessa cultura” (SACRISTAN, 2013, p. 10).

Contrapondo a esse modelo de educação esvaziado dos princípios culturais, sobretudo, aquele destinado a escola do campo, ou conhecida popularmente como “escola rural”, tão refém dos padrões curriculares urbanos, surgiu como resultado da luta dos movimentos sociais, notadamente oriundos dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), a prática educacional para além do padrão eurocêntrico. Essa proposta está pautada no debate que visa munir os sujeitos dos conhecimentos tecnológicos e científicos para se estabelecer socialmente, mas também, adentrar pelos saberes necessários para que não sejam oprimidos pelo sistema capitalista.

Afinal, cabe recordar dentre o percurso histórico brasileiro que depois da tentativa capitalista do arrendamento da terra para a exploração do Pau Brasil e a formação das Capitanias Hereditárias, o modo de produção a se firmar nasceu da mão de obra escrava. Nesse processo, os portugueses e colonos (classe que detinha a propriedade e os meios de produção) faziam uso da força para manter os indígenas e os negros escravizados. Logo, torna-se válido considerar a existência de uma dívida histórica para com os povos indígenas, os negros e seus descendentes.

Ao retomar a discussão sobre essa dívida histórica do território brasileiro, trazemos à tona as questões sobre a injustiça ao qual formou as representações dos negros (dentro do mito do não racismo). Essa estratégia escamoteou as contraposições e fortaleceram os mecanismos de dominação, sendo perpetuado por um currículo escolar, cuja proposta é vazia de conteúdo cultural (SACRISTAN, 2013). Ou seja, a presença da população negra na sociedade brasileira expressa, veementemente, as ideologias, aos quais são subjugadas pela relação controle-submissão, legitimado as teias tecidas entre negros e não negros que por sua

vez, revelam um querer inibidor, coercitivo, fundamental para perpetuação do poder vigente (SANTOS, 2009).

Como revela Santos (2009), a relação de dominação estabelecida entre negros e não negros, produz resultados muitas vezes perversos, sob os quais, afloram os caminhos para a desigualdade social existente na contemporaneidade. Para compreender esse aspecto, basta analisar a própria relação histórica brasileira, caracterizada pela representação do negro/negra como um retrato do passado, uma mercadoria da Expansão Marítima do Brasil colonialista e/ou imperialista, sem necessariamente trazer a visão de um homem ou mulher vistos dentro do poder instituído entre as classes distintas que se formaram no território nacional.

Com essa preposição queremos chamar a atenção que até a atualidade existe a dominação e o controle sobre a estética, a história e o saber que é hierárquico dentro dos currículos escolares. A manutenção do já instituído historicamente, produzem e reproduzem uma série de preconceitos, dentre outros, o preconceito étnico-racial. Esse, por sua vez, infere em um processo de exclusão que se faz presente em todos os segmentos da sociedade, inclusive o educacional. Nesse contexto, cabe a discussão sobre um currículo escolar que, deve se desmistificar e realizar possíveis intervenções nas situações de racismo e preconceito. Sobretudo nas escolas do campo (ou rural) cujos currículos, na grande maioria, são urbanocêntricos.

Sobre esse aspecto, cabe destacar que dentro do cotidiano da escola muitas vezes, implicitamente coaduna as práticas de educadores, reforçando a discriminação étnico-racial. Pautada no silêncio e consentimento curricular, em muitos casos, a práticas pedagógicas apostam para a retenção continuada do estudante e por causa das mazelas históricas, naturalizam o processo de negação da criança negra. Assim, são criadas articulações através das relações estabelecidas no dia a dia da escola, que se propaga pela ausência dos conhecimentos e saberes desses negros banidos do protagonismo da história brasileira.

Mediante ao exposto, nos deparamos com o seguinte problemática: quais são as reflexões teóricas acerca das situações de preconceito, racismo e de poder historicamente instituída pelo processo de inculcação e violência contra o negro inserido dentro da escola do campo? Temos dessa forma os seguintes conceitos: o poder, o racismo, o currículo educacional e a escola, analisados dentro das pesquisas de Foucault (2008), Tragtenberg (1985), Munanga, (1988, 2004), Cavalleiro (2000, 2001), dentre outros autores.

Para encontrar um direcionamento nesse estudo deseja como objetivo geral: analisar a partir das reflexões teóricas as relações de preconceito, racismo e de poder historicamente

instituída pelo processo de inculcação e violências étnico-raciais no interior da escola, sobretudo, sob o viés da escola do campo.

Nesse sentido, a presente investigação tem como princípio a abordagem qualitativa e como instrumento metodológico a pesquisa bibliográfica. De acordo com Fonseca (2002, p.32) a pesquisa bibliográfica “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como: livros, artigos científicos, páginas de *websites*”. Esse caminho nos possibilitou conhecer alguns referenciais que aborda a temática, analisando as suas contribuições científicas.

No intuito de mostrar a relevância do objeto investigado, a estrutura desse trabalho ficou assim dividido: no primeiro tópico iniciamos falando sobre a representação do aluno negro no espaço escolar dentro dos mecanismos de relação/submissão/poder; em seguida, abordaremos algumas considerações acerca da negação do aluno negro por meio do silenciamento dos currículos escolares e práticas pedagógicas; e, no terceiro e último tópico, discutiremos as contradições das escolas do campo sobre as questões étnico- raciais. Por fim teremos algumas considerações sobre a problemática levantada.

### **Representação do Aluno Negro no Espaço Escolar: Um debate sobre o Poder**

Historicamente, como demonstram os estudos de Sacristan (2013), Santos (2009), Saviani (1994), dentre outros autores, a função da escola se traduz na reprodução da sociedade. Isso, obriga os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem a dar conta de uma pauta (currículo) já estabelecida, ou pelo menos, tentar minar a necessidade de manutenção desse *status quo*, trazendo à tona as questões escondidas na/pela sociedade. Mas a quem interessa a manutenção da sociedade por essa lógica de dominação curricular?

Diante do questionamento citado, poderíamos como observadores desse fato social, trazer à tona a evidência comum em torno da reprodução da sociedade que sobressai da relação de poder. Nesse cenário, o poder é percebido como ferramenta de controle, exercido por consenso ou por coerção. Ou seja, segundo Foucault (2008, p.100), há dois esquemas de análise do poder, o “esquema contrato-opressão, que é o jurídico, e o esquema dominação-opressão, em que a oposição pertinente não é entre legítimo-ilegítimo como no precedente, mas entre luta e submissão”. Ainda acrescentamos a esse aspecto que,

[...] o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente

manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo relação de força (FOUCAULT, 2008, p.99).

Desse modo, podemos dizer pela visão de Foucault (2008) que, os grupos diversos usam o mecanismo da relação/poder/submissão objetivando a construção de conformidade com o real em função da dominação de grupos no decurso das rotinas sociais (atividades econômica, culturais e políticas). Verifica-se então, o papel da educação como fundamental nesse processo e as escolas como órgãos infalíveis da dinâmica reprodutiva da sociedade.

Para explicar isso, Tragtenberg (1985), buscou uma análise de ideias e conceitos a exemplo do poder disciplinado presente na construção social do dia a dia da escola, onde a produção de corpos submissos se traduz como meio de controle e dominação. Nesse sentido, a escola além de lidar diretamente com o ensino reproduzido dos currículos, ainda traz para seus limites os saberes, tais como a psicologia que lida com o inconsciente humano e a psicopedagogia que investiga diretamente a forma que se adquire a aprendizagem, para assim, ampliar o conhecimento acerca das individualidades dos alunos. Tudo isso inserido dentro do currículo escolar acaba por ampliar as condições de informação e com isso, maiores possibilidades de controle do Estado sobre o seu cidadão (TRAGTENBERG, 1985).

Não obstante, Tragtenberg (1985), evidencia que o termo ensino se torna substituível pelo termo vigilância, ao tornar possível essa correlação, constata-se uma visão reducionista do ensino onde a segmentação dos conhecimentos e a categorização dos alunos ocorre conforme conduta, comportamento, condições sociais e étnicas, cria assim, um sistema de recompensas e consequentemente de exclusão escolar e social.

Imerso nesse sistema a figura eminente do professor é a de um guardião do sistema, pois ele se torna o responsável pelas metas impostas, nas quais a correlação entre educação e trabalho não conota uma produtividade de homens, mas de bens consumíveis. Sendo assim, o professor se ver subordinado a impor obediência, utilizando para tal as formas de avaliação, que por sua vez, não são compreendidas como ferramentas de crescimento da aprendizagem, mas como um mecanismo poderoso de retroalimentação do sistema de recompensas (TRAGTENBERG, 1985).

Conforme Tragtenberg (1985), fica visível a correspondência avaliação-retirada de saberes e como exercício de poder, distanciando assim, o saber do aluno em favor do saber do professor, ou melhor do saber imposto pelo sistema (recompensas ou punições), desvelando o caráter impositivo e contraditório dos espaços escolares. Sobre esse aspecto ainda podemos acrescentar que,

[...] a partir das regras que normatizam os comportamentos e as relações entre os atores escolares, desenvolvem-se sentimentos, atitudes e percepções variadas acerca da escola e dos envolvidos no processo de escolarização. Assim, se torna relevante identificar os fatores que levam os alunos e membros do corpo técnico-pedagógico a apreciarem ou não a escola onde estudam ou trabalham (ABRAMOVAY & RUA, 2003, p.42).

Como mostra Abramovay e Rua (2003), o ambiente escolar se constitui como um território de reprodução/produção de representações coletivas e de identidades. Por isso, representa um *lócus* ora estático, ora dinâmico das representações individuais e coletivas. Logo, há uma conotação explícita nos espaços singulares das escolas que, por vez faz transparecer as expressões e sentidos das relações tracejadas no cotidiano dos indivíduos e agentes envolvidos no processo escolar. Cabe aqui as construções do sentir-se e ver o outro, como incumbe também as organizações dos pensamentos acerca das relações classificatórias, preconceituosa e conseqüentemente excludentes dos alunos negros ou oriundos do processo de miscigenação do povo brasileiro.

Verifica-se ainda que a escola se revela, muitas vezes, pelas questões históricas e currículos excludentes, sendo um território de representações negativas sobre os alunos negros. Muitas das qualidades inerentes aos seres humanos são subtraídas dos indivíduos negros ao serem representados como inferiores aos alunos brancos. Ou seja, a ideia que se forma sobre um determinado indivíduo segue parâmetros ideológicos pautados na falsa ideia de superioridade do branco sobre o negro (MUNANGA, 1988).

Além do afogamento no coletivo anônimo, a liberdade, direito vital reconhecido à maioria dos homens, será negada. Colocado à margem da história, da qual, nunca é sujeito e sempre objeto, o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até o de reclamar. Não desfruta da cidadania, pois a sua é contestada e sufocada (MUNANGA 1988, p. 13).

Dessa forma, a presença do negro no cotidiano da escola passa por um processo perverso de negação. A rejeição do aluno negro resulta para si um ambiente escolar de impossibilidades, afetando diretamente a sua baixo-autoestima. Além disso, a própria dívida social do território brasileiro para com o negro traz como consequência a sua reprovação e evasão escolar. Tais fatores cabem ser verificados a partir da análise discursiva ao qual se segue.

### **Silenciamento ou Negação do Aluno Negro?**

As narrativas discursivas efetuadas sobre a exclusão ao qual os alunos negros são submetidos dentro dos espaços escolares, ocorrem através das práticas de discriminação étnico racial, onde a cidadania negra acaba sendo sufocada (MUNANGA, 1988). Nesse percurso, o preconceito fica naturalizado e legitimado pelo imaginário da população brasileira, onde a ausência de ações da comunidade escolar reforça as lacunas da reprodução, das injustiças históricas e sociais.

Ao discutir tal preposição recorremos a Cavalleiro (2000), que demonstra existir na escola todo um aparato para representar a criança negra. Geralmente essa representação traz uma visão branca e com isso, os estudantes negros acabam gerando uma imagem negativa de si próprios. O processo de rejeição do aluno negro na escola pode ocorrer de maneira silenciosa, mas com alto grau de violência, pois o reprime, o limita e mata a vontade de se reconhecer como ser humano diante do outro. Dessa maneira, o negro fica prejudicado pela violência simbólica, não a reconhecendo como tal, o que interfere e compromete suas projeções futuras.

Cavalleiro (2001, p. 143), nos diz que “é comum acreditar que na escola todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades. Todavia, a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora de graves desigualdades”. Muitas vezes há um distanciamento grande entre o discurso e as ações efetuada pela escola. Tal distanciamento constitui elemento de manutenção da relação de poder e da desigualdade.

Sobre esse aspecto, Munanga (2004) ressalta que, se os indivíduos acreditam nessa igualdade (uma visão ingênua de oportunidade), ter-se-á, de certa maneira, a aceitabilidade da política do embranquecimento e meritocracia, sob a égide da crença de uma suposta debilidade cognitiva dos negros e mestiços em relação aos brancos. A presença maciça das “crianças, cartazes, ou livros infantis que expressam a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2001, p. 145), revela a ausência do negro nas práticas pedagógicas e sistematicamente retroalimenta a discriminação étnico racial.

Não obstante a isso, a ausência do negro se efetiva, também, pela deficiência da formação docente. Essa falta de preparo do profissional da educação acelera o processo de cristalização das concepções preconceituosas em torno da imagem do negro. Verifica-se com isso, a existência da invisibilidade do negro, negando a ele o legado de indivíduo coautor da história do povo brasileiro (MUNANGA, 1988).

Cavalleiro (2001), afirma que os professores no ambiente escolar, tomam como base as características da cor da pele e dos traços raciais para diferenciar os alunos. Ao agir dessa

forma ele corre o risco de suscitar elementos geradores de imagens estereotipadas sobre aqueles alunos que não se enquadram nos requisitos necessários do padrão contextual. Com isso, o silêncio impera ocultando as faces da discriminação e gerando representações contraproducentes à identidade do indivíduo. Ou seja,

[...] as crianças podem se deparar com situações de discriminação na qual o silêncio parte diretamente das professoras. Este silêncio não é especificamente o não-discurso que ora minimiza a ação da criança, ora tenta diminuir o impacto sobre a criança negra e, em muitos casos, não confirma, nem desconfirma a discriminação que o outro percebe e sofre, mas o expande para outras dimensões: classe social, deficiência física, doenças contagiosas (SILVA JR 2002, p. 50).

Dessa forma, “temos então, no ambiente escolar, a reprodução tradicional da sociedade” (CAVALLEIRO, 2001, p.147). O tratamento dado à criança, ao adolescente ou ao adulto negro o torna vulnerável quanto a sua autoconstrução social, pois, a “metáfora no cotidiano escolar não tem o seu significado devidamente avaliado” (CAVALLEIRO, 2001, p.147). Sendo assim,

[...] torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar. Compreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos – com a penalização do negro – constitui uma ação fundamental para essa falta de equidade (CAVALLEIRO 2001, p. 144).

Quanto aos recursos didáticos, esse evidencia a ausência da figura do negro enquanto sujeito histórico. Além disso, muitas vezes representa o estereótipo que se tem do negro, como aquele que é fruto de uma relação de exploração, por isso, passível de caridade cuja tradução se dá através de ícones delimitados às datas comemorativas, no caso especificamente do Brasil, através da “semana da consciência negra” ou dia 20 de novembro.

Em diversas ocasiões os conteúdos são contemplados pelos alunos como fórmulas vazias, e mal chegam a compreender seu sentido. Ao mesmo tempo criou-se uma tradição na qual os conteúdos dos livros-textos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis, fazendo com que o professor, quando se detém a pensar em outros conteúdos que poderiam ser incorporados ao seu trabalho, tenha dificuldade em pensar em outros diferentes dos tradicionais. Consequentemente, a esta altura já existe muitas vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos planejados e desenvolvidos nas instituições salas de aula (SANTOMÉ, 1998, p. 131).

Quando se trata dos conteúdos trazidos pelos livros didáticos, averigua-se que, os livros ofertados aos alunos negros nas escolas públicas não abordam as tensões sobre da relação de poder entre índios, negros e europeus. Logo, a escola

[...] é vista, aqui, como um espaço em aprendemos a compartilhar não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas de diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade coletiva (GOMES, 2002, *online*).

Nesse sentido, chamamos atenção sobre a necessidade que a escola tem de ir para além do seu currículo prescritivo. A escola, como mostra Araújo e Moraes (2013), quando analisa o passado de um povo, inicia um movimento que compreende um exercício de escuta, reconhecimento e respeito para com os sujeitos do campo, do negro, das questões de gênero e etc. com isso, rompe com um modelo de escola que tende a valorizar apenas,

[...] os preceitos dos seus alzozes, ou quando trabalha de forma acrítica acerca das informações sobre a real formação deste, é o mesmo que silenciar diante do estado de ignorância em que se encontra a maioria dos educandos acerca das diferentes culturas estigmatizadas e consideradas inferiores (ARAÚJO & MORAES, 2013, *online*).

Esse silenciamento por um lado, traz a invisibilidade do negro como faz ver Abramovay e Castro (2006, p. 145), ao relatar que “a invisibilidade dos alunos negros aos professores parece ser tão prejudicial quanto à perseguição que alguns sofrem”. A atitude de revelar uma relação preconceituosa na sala de aula se torna um dos fatores fundamentais para confirmar os valores já construídos pelas crianças em torno da relação de raça e isso, reflete, projeta e legitima as representações sobre os indivíduos negros. Por outro lado, quando a escola adota a prática do silêncio, reforça as formas e ideologias do racismo que instituídas em seu cotidiano, continuam a defender uma neutralidade em forma da negação dos preconceitos étnicos.

O racismo tem uma intencionalidade, por ser mecanismo de controle sucede em esferas macro (currículo) ou micro (escola) dentro da relação de poder, concretizando através da sistematização e prática de rejeição de si em relação ao grupo de pertencimento (FOUCAULT, 2008; TRAGTENBERG, 1985; MUNANGA, 1988; CAVALLEIRO, 2001). No entanto, coexistem outros fatores, além-escola e que a influencia o tratamento das relações de preconceito étnico racial, cuja pressão constitui fatores no processo de negação do negro e

na produção da violência simbólica. Esses fatores são mecanismos capazes de diluir os construtores histórico-coletivos cujo papel se traduziu pelas lutas nas senzalas, nos quilombos, nas guerras e principalmente, nos Movimentos Sociais, que na contramão da dominação excludente, busca a liberdade e a igualdade de acesso e condições escolares.

Essa inversão dos valores dominantes brancos para Munanga (1988, p. 24), traduz-se pela ideia da construção de uma “ identidade” sobre a qual, “consiste em assumir plenamente, com orgulho do negro em dizer com a cabeça erguida: sou negro”. Esse reconhecimento identitário, torna-o capaz de subverter a ordem colonialista, rompendo com um paradigma sobre a qual “a palavra foi despojada de tudo que carregou no passado, com desprezo, transformando esse último numa fonte de orgulho para o negro”.

Partindo da reflexão de Munanga (1988), supomos que, cabe nesse processo também incluir as escolas do campo, como aquelas que tem um desafio a realizar: romper com currículos urbanos e ao mesmo tempo efetivar as práticas escolares voltadas para a educação antirracista.

### **Contradições das escolas do campo sobre as questões étnico raciais**

A reflexão realizada por Tragtenberg (1985), acerca da relação de poder em torno do cotidiano da escola nos permite uma leitura das práticas pedagógicas, onde a preocupação da educação escolar do campo deve ser centrada em como e de que maneira ensinar as crianças negras das áreas rurais? Associado a isso, percebe-se que o papel do professor ao atender as demandas burocráticas do sistema, mesmo trabalhando no campo, replica nesse um ambiente no qual prevalece a pedagogia do número (avaliação reprodutora) sobre a pedagogia para a aprendizagem (avaliação do processo).

Destarte, os sujeitos escolares na figura dos diretores, coordenadores pedagógicos, professores servidores de apoio e alunos executam tarefas em busca de atingir finalidades ideais, na contramão das intenções reais, gerando pontos contraditórios e de tensão. Esse ambiente espelha a relação de poder no ambiente escolar evidenciada por Tragtenberg (1985), e com isso, reforça na função social da escola do campo o caráter controlador e, por conseguinte excludente.

Frente ao caráter controlador da escola do campo, surge um ambiente contestador, basta para tal tomarmos como referência o Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, também conhecido como Movimento Dos Sem-Terra (MST), movimento social que, fruto da

luta agrária, está organizado em vinte e dois (22) estados brasileiros e tem como objetivo, através da divisão e posse da terra, a construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores (CALDART, 2009).

Caldart (2009) ainda traz a afirmação que, a pessoa ao se integrar em um movimento social e luta pelo seu direito a terra, passa a ter um rosto, uma identidade e uma história. Essa visão trazida para a escola do campo (modelo MST), possibilita ter a vivência de um currículo fora dos modelos eurocêntricos-urbanos que exerce pressão significativa sobre as práticas verticais de relação de poder. No entanto, a grande maioria das escolas do campo ainda se confundem numa espécie de currículo oculto, que nega as variáveis próprias do cotidiano do homem trabalhador rural. Com essa pedagogia, não leva em consideração o homem seus problemas, sua criatividade, suas vivências, negando os saberes historicamente construídos.

Sendo assim, a educação do campo proveniente da luta dos movimentos sociais por uma educação específica que considere a sua cultura, valores e conhecimento, dando sentido à expressão “valorizar saberes dos educandos”, fica subjugada aos discursos da “democracia racial”. Essa prática segundo Schwarcz (1999) deve sempre ser contestada, sobretudo, quando se trata da educação do campo e das relações raciais.

Nessa perspectiva, urge sair da superficialidade do ambiente escolar em sua dimensão institucional e pedagógica urbana para um modelo ligado à dimensão cultural do campo, que comporta complexas redes de interação, apresentando múltiplos significados. Onde a organização de saberes, ferramentas e estratégias de ensino deverão dialogar com a vivência e intenções dos sujeitos que frequentam a escola do campo. Caso contrário à escola estará determinando, homogeneizando e realizando o que Freire (1987) aborda como a invasão cultural; ou seja,

[...] desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes a sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão (FREIRE, 1987, p. 149).

Nesse sentido, ainda podemos trazer Bauman (2015), quando chama a atenção sobre a existência de uma lógica perversa posta na sociedade capitalista que, permite a reprodução da riqueza, proporcionalmente reforçando a reprodução da pobreza. Para manter essa lógica, o poder dominante recorre a diversos mecanismos e aparelhos de controle; uma dessas formas se encontra na negação de direitos, tais como, a educação de qualidade social.

Sendo assim, a coerência da relação de poder tratada por Tragtenberg (1985), na escola se justifica pela negação de direitos e repressão/ocultação de vozes e sujeitos, cuja finalidade consiste em separar as pessoas levando-as conhecerem menos umas às outras, ao mesmo tempo, como mostrou Bauman (2015), essa prática, aceleram as desigualdades em função da acumulação de capital.

De acordo com o modelo de sociedade apresentado por Bauman, (2015), a priori a função social da escola está diretamente ligada a pedagogia de números e não com a preocupação de uma educação que visa a qualidade social da aprendizagem. Nesse mesmo caminho, Saviani, (1994), descreve a generalização da escola pela sociedade capitalista, destacando suas contradições, paradoxos e papel social.

Contudo, Saviani, (1994) salienta ser necessário superar o modelo de sociedade no sentido burguês de reprodução do trabalho, onde homem-educação-trabalho coincidam em sentido e significado. Nesse ponto de vista, o princípio educativo pressupõe um processo de superação da sociedade que explora o tempo laboral e coisifica a produção humana. O papel da pedagogia deve considerar as vivências, por serem frutos das tensões resultantes das relações sociais, permitindo uma aprendizagem do conhecimento científico e tecnológico para além daquela preparatória para o mercado do trabalho. Tal processo é denominado por Marx como a cientificidade do saber (FRIGOTTO, 2012).

Segundo Caldart (2009), não dá para negar as tensões que existem em torno das concepções teóricas entre os sujeitos inseridos no contexto da educação do campo, tendo em vista o debate sob o viés do cotidiano vivenciado na realidade concreta. Isto deve acontecer como medida de prevenção para não fortalecer os ideais conservadores dentro da educação dos sujeitos do campo. Vale salientar que a educação pública muitas vezes é ofertada pelo viés conservador e o currículo posto, busca atender objetivos propostos pela classe dominante.

As características do sujeito negro que vive no campo possuem uma especificidade dual, ora por ser camponês e com isso, ter em sua identidade associada as atividades do homem do campo, ora como negro por trazer em sua identidade questões históricas a exemplo da ancestralidade, crenças valores e as injustiças históricas, fruto da relação de poder. Educar esse sujeito dual demanda um esforço e aprendizado que não se aprende só nas escolas e academia. Nesse contexto, os movimentos sociais compreendem e exploram pedagogicamente as tensões e contradições da sociedade.

Escravidão do homem, explorar a mão de obra, retirar o homem do campo, sucatear os recursos e infraestruturas dos sujeitos, constitui-se como retirada de direito e dignidade. Nessa

direção, os movimentos sociais se fazem presente para compartilhar saberes e encorajar os sujeitos na luta. Os movimentos sociais são educadores, pois seu projeto “dialoga com a pedagogia do movimento, compreendendo a dimensão fortemente educativa da participação das pessoas no movimento da história” (CALDART. Apud DANIELI, 2017, p. 09).

Scherer-Warren (1993), refere-se aos movimentos sociais como: toda e qualquer mobilização social de massas que reivindicam seus direitos junto ao Estado, isso demarca sempre a intenção de um posicionamento frente as desigualdades de um sistema elitista, que explora o povo e retira os direitos conquistados ao longo de lutas travadas pelo desenrolar da história brasileira.

Desse modo, a escola, por sua função social de transição do saber, deve ser considerada como um dos espaços fundamentais para se travar as lutas pelo poder (tanto que até a atualidade ainda existe dentro dela a imposição burguesa). Isso advém dos próprios currículos, cuja intencionalidade direciona as relações, dominantes/dominados, já estabelecidas, invisibilizando e silenciando o protagonismo dos negros e do homem do campo. “A educação do campo precisa extrair as lições de pedagogias das lutas que estão em sua origem e com as quais se vinculam; e é intencionalidade de formação dos sujeitos destas lutas” (CALDART. Apud DANIELI, 2017, p. 09). Ou seja, na contramão do currículo impositivo, faz-se necessário ouvir os sujeitos curriculantes, na intenção de articular os conhecimentos científicos aos saberes e vivências dos alunos negros do campo.

## **Considerações Finais**

Diante do exposto, analisa-se através das bibliografias pesquisadas que a escola ainda habita em meio as práticas segregadoras, longe de assumir dentro do aparato brasileiro uma educação de qualidade social, antirracista e ante preconceituosa. Tem assim, em seus domínios a utilização do poder do “branco” sobre o negro ou o mestiço, não levando em conta como mostra Müller (2008, p. 20), ao dizer que “somos a segunda maior nação negra do mundo depois da Nigéria”.

Mesmo assim, os brasileiros negros são obrigados a conviver ao longo de sua vida com inúmeros momentos de preconceito racial e discriminação. E apesar da dívida histórica do Brasil em relação ao negro, não existe esse reconhecimento em nível de políticas públicas, sejam elas vinculadas a educação, a saúde, a moradia, a geração de empregos e etc. Nesse percurso, ainda se tomar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que obrigam o ensino das raízes

índigenas e afro-brasileira, percebe-se que essas leis ainda são tratadas na superficialidade, ocultando o protagonismo negro na história do povo brasileiro (MÜLLER, 2008). Tudo é tratado como se racionalidade científica tivesse o poder, por si, em modificar o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos "diferentes" na sociedade (MUNANGA, 2004).

Essa realidade ainda é mais perturbadora quando se trata do negro inserido dentro da escola do campo, que por sua vez se vê refém dos currículos urbanos, sobressaindo a supervalorização do pensamento hegemônico traduzido pelo capitalismo. Destaca-se dentro desse viés a injustiça, segundo a qual funciona como mecanismo argumentativo (e cruel) a dominação e o controle do Estado (SANTOS, 2009). Vale salientar que para caminhar em direção a uma escola, ainda que utopicamente falando, com a ausência do preconceito étnico-racial, faz-se necessário investigar o processo de miscigenação através da política do branqueamento do povo brasileiro, transformando-o em uma arma antirracista.

Sendo assim, ao discutir o racismo, buscamos reconhecer o papel do negro enquanto ser histórico para além das datas comemorativas. Em outras palavras, deve-se ver o negro dentro de suas raízes, enquanto produtor de um processo histórico, reconhecendo as causas dos movimentos de sua resiliência e conquistas. Nesse caso, vale destacar as políticas afirmativas de acesso e permanência desse negro dentro das universidades através do sistema de cotas.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das graças. **Violência nas escolas**. Brasília: Pitágoras, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências na Escola, 2006.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; MORAIS, Rossival Sampaio. **Resignificando a história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas**. (2013). Disponível em: <<http://docplayer.com.br/68146891-Ressignificando-a-historia-e-a-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-escola.html>>. Acessado em: 02 de fev. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Trad. AGUIAR, Renato. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

CALDART, Roseli, Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. (2009). Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acessado em: 23 de maio 2018.

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

\_\_\_\_\_. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DANIELI, João Paulo. **A luta dos Movimentos Sociais**: por uma educação do campo. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA5\\_ID\\_9890\\_15102017202250.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA5_ID_9890_15102017202250.pdf)>. Acessado em: 02 de novembro de 2018.

FONSECA, J. J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: 26º ed. Graal, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, rio de Janeiro, RJ, 6ª edição, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete. Et. al. (org). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Popular, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra** (2002). Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/viewFile/1296/1392>>. Acessado em: 12 de fev. 2017.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10639/03. p. 20. In: SOUZA, Oliveira (org.). **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mistificação no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SACRISTAN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Os conteúdos culturais, a diversidade cultural e a função das instituições escolares. In: SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. pp. 129-152.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da Colonialidade à Descolonialidade. *In*. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENSES, Maria Paula (org.). **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Almedina AS, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, Celson J. et al. (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHERER –WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. São Paulo, Loyola, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Questão racial e etnicidade. *In*: MICELI (org.). **O que ler nas ciências sociais**. São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS; Brasília, DF: CAPES, 1999.

SILVA JR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre as leis e as práticas**. Brasília: UNESCO, 2002.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de poder na escola**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451985000100021](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451985000100021)>. Acesso em 27 abr. 2018.