

OTERRITÓRIOECORDAVIOLÊNCIA,RACISMO NOBRASILE SEUSDESDOBRAMENTOS NA ESCOLA: UMA CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE SOBRE A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Viviane de Andrade Soares Sena¹

Marcelo Donizete Silva²

RESUMO

Neste artigo procuramos discutir a violência escolar como eixo estrutural da exclusão das populações periféricas, em especial aquelas em que o índice de concentração da população negra é maior. Assim, tratamos da persistência do racismo no Brasil como um fator que contribui para que o problema violência seja recorrente na nossa sociedade, principalmente na escola. Para isso, primeiramente, apresentamos um estudo teórico-histórico de modo a contextualizar a relação existente entre as desigualdades raciais e as desigualdades escolares. Por conseguinte, abordamos sobre a discussão freireana como instrumento de luta contra as desigualdades. Neste trabalho reforçamos e ampliamos a discussão sobre essa problemática, tecendo, dentre outras, considerações acerca do papel da escola e da atuação docente. Portanto, nosso objeto de estudo é a violência decorrente do racismo e nosso objetivo é compreender os mecanismos de exclusão de crianças e jovens privados de direitos elementares previstos em uma “democracia”. A escola é para “todos”, mas a educação é ainda para poucos. Concluímos que o negacionismo quanto à realidade do negro representa um ponto primordial para o entendimento da violência que circunda a escola e sua superação se coloca a partir de um ideal de emancipação.

PALAVRAS-CHAVE: “Democracia racial”. Educação e Emancipação. Exclusão social. População negra. Violência escolar.

ABSTRACT

In this article, we seek to discuss school violence as a structural axis for the exclusion of peripheral populations, especially those in which the concentration index of the black population is higher. Thus, we treat the persistence of racism in Brazil as a factor that contributes to the problem of violence being recurrent in our society, especially at school. For this, first, we present a theoretical-historical study

¹ Possui graduação em Letras: Língua Portuguesa (2015) e mestrado em Letras: Estudos da Linguagem (2018) pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É graduanda em Pedagogia pela UFOP. Faz parte da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf). Atua como Professora de Comunicação e Linguagens na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Apresenta interesse por: aquisição da escrita, texto e identidade, criança e infâncias, educação do campo. <https://orcid.org/0000-0002-7746-276X>. E-mail: viviannevas@hotmail.com

² Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1994), Mestrado (2003) e doutorado (2010) em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente é Professor do Departamento de Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (DEEDU/ICHS/UFOP). E-mail: marmaio1970@gmail.com

in order to contextualize the existing relationship between racial inequalities and school inequalities. Therefore, we approach the Freirean discussion as an instrument to fight inequalities. In this work, we reinforce and broaden the discussion on this issue, weaving, among others, considerations about the role of the school and the teaching performance. Therefore, our object of study is the violence resulting from racism and our objective is to understand the mechanisms of exclusion of children and young people deprived of elementary rights foreseen in a “democracy”. School is for “everyone”, but education is still for the few. We conclude that the denial of the reality of black people represents an essential point for understanding the violence that surrounds the school and its overcoming is based on an ideal of emancipation.

KEYWORDS: “Racial democracy”. Education and Emancipation. Social exclusion. Black population. School violence.

INTRODUÇÃO

No centro da história de dominação, exclusão e discriminação que compõe a formação do Brasil (colonizado), se encontram as pessoas negras como população que mais foi explorada e humilhada. A elite portuguesa (colonizadora) tentou construir um país “embranquecido”, um lugar onde o homem branco europeu estaria no centro, enquanto o negro viveria às margens, como subalterno, porque o negro, supostamente, era originário de uma sub-raça.

A persistência do racismo no Brasil é consequência desta forma de colonização que, centrada na escravidão, delineia um vasto período de estereótipos e humilhações cometidos contra negros/negras. Ter essa violência ainda presente no nosso cotidiano nos faz entender que não superamos o colonialismo português. Embora isso possa soar como um absurdo, ao que nos parece, o nosso país continua idealizando esse Brasil da colonização, hoje mais do que ontem. Isso porque nos encontramos sob um regime político antidemocrático pautado na censura, no autoritarismo e na violência.

Nesse cenário, a escola não tem escapatória, ela é parte de tudo isso. Desse modo, essa instituição parece tender a legitimar os problemas sociais e excluir crianças e jovens negros, sem compreender a raiz do problema, isto é, o racismo como forma de violência (LIRA; LIMA, 2013).

Precisamos desconstruir o imaginário da “educação branca” sobre o negro. Nesse modelo de educação, os negros não têm sua verdadeira história sendo contada, eles são vistos como indivíduos que vieram de pessoas escravas e que, portanto, são iletrados e tudo que vem da sua cultura não é importante.

A escola, como um dos maiores e mais importantes espaços de prática e interação social das crianças, precisa se tornar um lugar que educa para a paz, o respeito e a solidariedade. Isso pode se concretizar, acreditamos, por meio de uma educação, como prática da liberdade, nos diria Freire (1967), que trata da questão racial, que questiona os

modos como a história negra é colocada para o ensino e que pensa e busca formas de se combater o lugar do negro escravizado, trazendo novas contribuições para o debate. Assim, construir-se-ia um novo e positivo olhar para a pessoa negra, sua cultura e sua história. Em linhas gerais

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967 p. 35, 36).

Nesse sentido, o preconceito enraizado é fruto da ignorância, porque parte de uma ideia preconcebida da alienação pujante no contexto social, sem fundamentos sérios e impede que o debate da emancipação se coloque como força indutora das transformações educativas. Enquanto a cultura negra for percebida sob a luz do preconceito, portanto, que a define por uma perspectiva negativa, a violência será também persistente. Sobre os princípios de uma educação emancipadora, entendemos que a escola possui os principais mecanismos para romper com essa lógica da exclusão. Mas é primordial refletirmos sobre as concepções antagônicas, historicamente construídas da educação brasileira, no sentido de questionar seus fundamentos para se evitar que a leitura ideológica da submissão continue a se repetir o pensamento incutido na sociedade da educação excludente.

À vista do exposto, pretendemos com este estudo, contribuir, tendo como base os fundamentos da crítica freireana de uma educação emancipadora, para o entendimento das desigualdades, dos processos de exclusão e da violência no nosso país, pautando-nos, principalmente, no papel que a escola desempenha nesse contexto. Isto para que possamos discutir possibilidades de mudanças mediante esse problema. Para isso, discutiremos o problema da democracia racial (FERNANDES, 1978), a escola como instrumento de exclusão social quando os problemas da violência da cor exemplificam o problema real dos preconceitos e apresentaremos as contribuições de Paulo Freire para se pensar em uma educação emancipadora para as questões raciais de nosso tempo.

Nosso objetivo, com este trabalho é, pois, compreender a escola como espaço de luta contra as formas de dominação e fortemente marcada pelos processos de violência que desencadeiam o problema racial que vivenciamos na realidade, bem como a luta pela reparação deste dano.

OS DESDOBRAMENTOS DA ANÁLISE: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA LEI 10.639-03

Em tempos de fascismo, o desejo de eliminação dos povos mais fracos (indígenas,

ciganos, quilombolas etc.) é declarado. E isso não é um problema apenas das comunidades diretamente atingidas, isso é um problema da sociedade. Um país antidemocrático não flui, fica estagnado. Sabendo disso, precisamos ser antifascistas, antirracistas e agir nesse sentido.

No contexto escolar, espaço de aprendizagem e de construção de autonomia, precisamos garantir que as crianças sejam respeitadas. Mas, para a promoção da igualdade (no sentido do direito) de oportunidades educacionais, levando em conta as diferenças, diversidades culturais e desigualdades brasileiras (BRASIL, 1996), é imprescindível que as ações estipuladas nos documentos oficiais se concretizem na sala de aula.

Em janeiro de 2003, visando complementar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei 10.639/03. Essa lei reconhece, de forma oficial, a história e a cultura africana do povo negro como importantes questões a serem levadas para a sala de aula. Contudo, o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas etc. (BRASIL, 1998, p. 13) já estava previsto, de maneira geral, em documentos oficiais anteriores à lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino das africanidades. Conforme os textos das Diretrizes (2004) correlacionados à Lei 10.639/03, a Educação das Relações Étnico-Raciais representa um contributo fundamental às reparações históricas, valorização da identidade, da cultura e da história dos negros no Brasil, mas o sucesso das políticas públicas nas práticas educacionais depende de condições pedagógicas, intelectuais e afetivas favoráveis.

É importante destacar que a criança não nasce com preconceito e que ela possui todas as suas potencialidades abertas para compreender e respeitar as diferenças. Além das pesquisas científicas, a arte também representa muito bem essa ideia, para mencionar um exemplo, o filme “O menino do pijama listrado”, a partir de uma abordagem da inocência e do preconceito, ilustra o entendimento sobre a criança vir a adquirir o preconceito do adulto, no meio onde ela convive. De fato, existem diversos suportes relevantes e acessíveis para a (des)construção do conhecimento, mas textos, filmes, vídeos, áudios, imagens apenas surgem quando buscados. Desse pressuposto, compreendemos que o professor não é simplesmente o profissional que ministra os conteúdos específicos, mas também aquele que pratica e ressignifica as relações sociais sob os diferentes pontos de vista (étnico e racial, de gênero etc.).

Os mecanismos de desconstrução da visão deturpada da história do negro, que não se resume à escravidão, podem ser acionados a partir de uma atuação docente ativa, dinâmica, questionadora, que não acolhe o que lhe é imposto sem indagar, que sempre procura representar as pessoas negras de modo afirmativo. Pensando nisso, a título de exemplo, a visão eurocêntrica sobre a cultura africana nos livros didáticos, isto é, os discursos que se distanciam dos conflitos entre os diferentes grupos étnicos ou a utilização de imagem estereotipada do negro e da África (FERRACINI, 2012; MULLER, 2015), nesses manuais, devem ser desconstruídos. Isso para que as diversidades não sejam mascaradas e as culturas

africanas sejam ressaltadas com seu devido valor.

Os negros são a maioria e a base da população brasileira, não faz sentido que sua cultura e sua história não sejam debatidas. A lei 10639/03 precisa ser acolhida e bem trabalhada nas escolas, intentando colaborar com a visão positiva da história, da cultura, da produção do povo negro. Isso para que, ser criança negra na escola, faça sentido, já que assim os alunos da educação básica conheceriam, valorizariam e cultivariam sua própria cultura, porque se identificariam e gostariam de fazer parte dessa história. O que, conseqüentemente, faria com que se reduzisse a violência escolar. Pois, o silêncio da escola frente ao racismo daria lugar à voz dos alunos negros e socialmente vulneráveis. A omissão da escola, pelo contrário, dá força à violência.

Não há como negar que existe racismo no Brasil, diariamente nos deparamos com notícias de crimes de racismo. E a escola pode contribuir decisivamente para que esse cenário seja revisto e refeito. Com o intuito de não permitir que o racismo seja visto de maneira simplista ou apagado sob o tratamento de “indisciplina”, *bullying*, “dificuldade de aprendizagem” e outros correlatos, faz-se necessário distinguir a violência de racismo das demais formas de violências. Pois, ao silenciar o problema, a escola não apenas o legitima, como também gera um efeito danoso na vida da criança negra. Segundo Brito e Nascimento (2013), a criança vai se lembrar da violência sofrida, em detalhes, pelo resto de sua vida. A Organização Mundial da Saúde (OMS), compreendendo que existem várias maneiras de definir violência, a conceitua como:

O uso intencional da *força física* ou do *poder*, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou *contra um grupo ou uma comunidade*, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (DAHLBERG, 2002, p. 27, grifos nossos).

A definição produzida pela OMS utiliza os termos “uso da força física” e “poder”, ampliando o entendimento de violência. Assim, são considerados como violentos, além dos atos convencionalmente praticados pelo uso da força (lesões, morte), também aqueles atos que resultam de uma relação de poder, que podem ser praticados por meio de ameaças, intimidações, “omissões”, opressão etc., causando danos psicológicos e sociais às vítimas. Conforme a OMS, “essas conseqüências podem ser imediatas, bem como latentes, e podem perdurar por anos após o abuso inicial” (DAHLBERG, 2002, p. 27).

Em uma pesquisa desenvolvida por Brito e Nascimento (2013), as autoras ouviram várias mulheres negras que, enquanto crianças, vivenciaram o racismo na escola. A partir dos relatos dessas mulheres, as autoras compreenderam que todas as violências sofridas pelas crianças não eram *bullying*, mas racismo. Sendo assim, elas distinguem estes dois diferentes tipos de violência: *bullying* é o tipo de violência que descaracteriza uma pessoa (a menina “magrela”); o racismo é a violência que desumaniza uma pessoa, porque determina à pessoa

negra adjetivos desumanos, pejorativos, tirando-lhe o sentimento de humanidade (a menina “macaca”).

Nesse seguimento, Lira e Lima (2013) afirmam que a presença da violência no cotidiano da escola é reflexo da violência de discriminação racial. E, com a pretensão de, também, conceituar o termo, as autoras sustentam a ideia de que não há uma definição pronta e definitiva para violência; há, na literatura, segundo elas, diversas conceituações (cf. CHARLOT, 2011; 2005; MICHAUD, 1989). Isso se explica até porque novos modelos de violências vêm surgindo atribuindo novos sentidos, “ampliando-se o conceito e incluindo eventos que passam por práticas costumeiras nas relações sociais”. Dessa maneira, embora existam diversos estudos sobre a temática, esse fenômeno “é desafio no Brasil e no mundo, [verificando]-se a necessidade de maior atenção à discriminação racial como forma de violência grave que vem se proliferando no contexto escolar” (LIRA; LIMA, 2013, p. 87).

Como estamos observando, o conceito de violência é dinâmico e complexo, explicá-lo não é tarefa fácil. Contudo, Lira e Lima (2013) explicitam a naturalização do preconceito racial no espaço escolar, destacando “o racismo como uma das facetas de violências pelas quais estão submetidos estudantes negros, cujos efeitos são perversos para esses”. Segundo essas autoras, essa forma de violência, apesar de constante, não tem sido notada nem mesmo pela escola, “local, por excelência, de aprendizagem e constituição do indivíduo como cidadão” (p. 87-88).

Assim sendo, a desconstrução dos preconceitos precisa ser conduzida fundamentalmente pela escola. Neste contexto, essa instituição, sobretudo a partir da figura do professor, deve buscar “formar sujeitos ativos e críticos, optando pela negação de preconceitos raciais enraizados, e estar alerta e aberta para propor debates e reflexões sobre posturas e práticas antirracistas” (LIRA; LIMA, 2013, p. 90).

Numa perspectiva semelhante, Barros (2005, p. 1-4) determina que diversos fatores contribuem para a existência e manutenção da violência no nosso país, mas, a desigualdade social “é um dos mais facilmente identificáveis”. Sendo assim, o racismo perpetua a desigualdade social “porque hierarquiza os indivíduos com base em sua cor/raça³” (BARROS, 2005, p. 4).

Barros (2005) cita algumas maneiras com que a violência se manifesta, afirmando que nem sempre ela é sinônimo de agressão física, porque muitas vezes o fenômeno se

³ Como nos esclarece Barros (2005, p. 4), embora o conceito de “raça” não tenha consenso no campo científico, ele tem validade social, porque “é a ideia que fundamenta o racismo existente em nossa sociedade”. Além disso, a autora acrescenta que “nem todo aquele que utiliza a noção de raça é racista, pois racista é somente aquele que, acreditando na existência de raças, entende que estas podem ser hierarquizadas em superiores e inferiores”. Com esse entendimento como base, sempre que nos referirmos à raça, neste artigo, daremos valor à cultura em detrimento da aparência física. Há estudiosos que descartam o conceito de “raça” em favor de “etnia”, contudo não realizaremos esse movimento no texto.

mostra no uso de determinadas expressões depreciativas sobre o negro em sala de aula, tanto pelo professor como pelo aluno; no abuso da autoridade docente; na falta de respeito às diferenças presentes na escola etc. Estes são alguns exemplos de atos violentos, porque, dentre outros agravantes, impedem ao aluno conhecer a si próprio a partir do conhecimento do grupo ao qual ele pertence. Contudo, conforme a autora, a causa da violência na escola não pode ser justificada apenas pelos indivíduos que dela fazem parte. Pois a comunidade escolar em geral está sujeita à violência externa ao âmbito educacional, que muitas vezes se manifesta neste lugar: “uma violência que também tem suas origens no Estado, que patrocina e se omite em relação à ação de repressão e extermínio da juventude negra” (BARROS, 2005, p. 10). Essa compreensão muito bem dialoga com aquela colocada pela OMS: um ato violento é toda ação que vise não só machucar, mas também oprimir uma pessoa ou grupo de pessoas.

Com essas breves explanações acreditamos que nos foi possível construir suporte para entrelaçarmos nossa discussão. Assim, reiteramos a violência racista como um problema que deve ser discutido para ser sanado, e apostamos na escola como um fio condutor à superação desse obstáculo que há séculos oprime, subtrai e tenta destruir as potencialidades

negras. Por isso, visando preservar a cultura afro-brasileira e eliminar representações e práticas que privam crianças e jovens de se reconhecerem e reconhecerem o outro como seres humanos integrais, como bem salienta Freire em suas análises, pretendemos contribuir para que os estigmas que sustentam o preconceito deem espaço à valorização da influência negra na formação da sociedade brasileira.

O PROBLEMA DA DEMOCRACIA RACIAL EM FLORESTAN FERNANDES.

Em se tratando das desigualdades e exclusões que predominam na nossa sociedade de classes e que se materializam na escola, não podemos deixar de discutir a integração do negro nessa sociedade, bem como os mecanismos que nos ajudam a compreender a atual condição da população negra brasileira. A Lei Áurea, conhecida como lei de abolição da escravidão, foi assinada no dia 13 de maio de 1888, no Brasil. As consequências dessa lei impactaram fortemente o nosso país, que sente seus efeitos até a atualidade. Esse acontecimento e seus desdobramentos foram discutidos pelo sociólogo brasileiro, Florestan Fernandes (1978).

Fernandes (1978) busca entender e explicar a situação do negro no novo modelo social que se apresentou após ter sido abolida a escravidão. Esse autor contribui para a compreensão desse momento decisivo na história do Brasil, identificando os impasses vivenciados pelos negros em tempos de transformação de uma sociedade pautada em um regime de trabalho escravo, a qual eles estavam arbitrariamente inseridos, para uma

sociedade com demanda de trabalho livre.

O Brasil foi o último país das américas a abolir a escravidão e, para o campo científico brasileiro, o fato de o nosso país ter aderido à abolição não significa que isso tenha partido de um despertar das consciências para um ato de bondade. Isso aconteceu porque, frente às demandas internacionais para o fim desse tipo de exploração de mão de obra, essa foi a única alternativa que restou como resposta à pressão imposta de fora. Por questões econômicas, donos de escravos começaram a dispensar seus escravos, antes mesmo de a Lei Áurea ser assinada.

Nessas circunstâncias, os negros, parte considerável da população brasileira, estavam “livres” e a procura por novas oportunidades de vida pelo Brasil afora. A partir desse contexto, Fernandes (1978) discorre sobre essa dinâmica frente à transformação instaurada, pelas pressões internacionais, para o fim da escravidão e da dispensa de escravos em virtude de problemas econômicos. E, concomitante a esses fenômenos, começou-se a estabelecer, no país, o capitalismo, um sistema que pressupõe a liberdade como princípio fundamental. então, dentre outros aspectos, o trabalhador deveria estar livre para vender sua força de trabalho.

Diante disso, Fernandes questiona de que maneira a população negra poderia se integrar a essa nova realidade que se apresentava. Quais seriam as possibilidades de os negros participarem de uma sociedade livre se, até então, só conheciam a escravidão, se haviam sido alijados de qualquer condição social positiva?

Portanto, a população negra brasileira que, até 1888, representou a maior força de trabalho que sustentou o país, não pode acumular recursos de poder e incluir-se de forma plena na sociedade e não teve os direitos mínimos resguardados (educação, trabalho, boas moradias, experiências sociais, participação política etc.). Por isso, quanto à condição de liberdade, o sentimento era o de estranhamento. Deste modo, Fernandes (1978, p. 28) esclarece que:

A mudança de “estado social” não trouxera consigo a “redenção da raça negra”, e os negros e mulatos custaram a perceber isso. Eles haviam sido expropriados de sua condição de dependentes e, submissos, recebido o peso de seu destino, mas não os meios para lidar com essa realidade, sua única direção foi à marginalização, diante do desamparo real. Incorporar-se à escória do operariado urbano ou procurar no “ócio dissimulado”, na “vagabundagem sistemática” ou na “criminalidade fortuita”, meios para salvar as aparências e a dignidade de “homem livre”.

À vista disso, a população negra colocada em condição de escravidão no Brasil, até 1888, não tinha familiaridade com a liberdade, esse povo conhecia apenas a exploração, as condições degradantes de “vida”, as diversas privações, torturas, restrição de ir e vir. Diante dessa realidade vivida por essas pessoas, de que forma elas conseguiriam participar de uma realidade que passou a advogar a “liberdade”?

Além disso, juntamente com a “liberdade” da população negra, se dá o momento da vinda de imigrantes, de várias partes do mundo, à procura por oportunidades de emprego. Esse processo se tornou mais um complicador na integração dos negros na sociedade. Isso porque, conforme Fernandes (1978), esses imigrantes eram brancos e amarelos (asiáticos) e já estavam familiarizados com o trabalho livre, já que em seus países de origem esse era o regime de trabalho. Consequentemente, nessa nova configuração de mercado de trabalho, dentre essas duas massas de mão de obra (ex-escravos e imigrantes), os imigrantes conseguiram as melhores oportunidades de trabalho, segundo Fernandes.

Todo esse movimento realizado, por Fernandes, para compreender a condição histórica, social e política imposta ao negro, tem como ponto principal a desconstrução do mito de que vivemos uma democracia racial no Brasil. Esse autor se propõe fundamentalmente a elucidar o falso pensamento existente sobre haver uma igualdade de condições entre a população brasileira. Contrariando essa ideia, o sociólogo verifica que, principalmente em São Paulo, a marginalização da população negra se deu de forma intensa, e esse processo se tornou a base das desigualdades raciais ainda fortemente presentes no país.

A Teoria da Democracia Racial, a que Florestan Fernandes entende como sendo um mito, tem como um de seus grandes defensores/pensadores Gilberto Freyre (1961). Pelos pressupostos dessa teoria, o Brasil seria uma sociedade caracterizada pela ausência de confronto entre as raças. Nesse pensamento, há um apagamento da realidade das desigualdades comuns no nosso país. Isso, durante muito tempo, serviu como mecanismo silenciador dos graves problemas existentes no país.

Conforme Fernandes (1978), uma vez que democracia é “um regime político econômico, cultural, social que permite estabelecer igualdade entre todas as raças”, o negro é o ponto de referência para determinar que o Brasil não é uma sociedade democrática. Esse autor compreende ser possível estabelecer uma democracia racial em termos socialistas, não em termos capitalistas.

Isto posto, pensar em termos de classes, sem negar a condição racial, é pensar a relação que há na luta política entre dominadores e dominados. Fernandes (1978) pontua que é dessa combinação raça/classe que pode ser possível de surgir forças inconformistas efetivas, que se rebelariam por meio de luta de classes. Desse modo, compreendemos que, embora negros e brancos proletários vivenciem problemas semelhantes, os negros têm um elemento de discriminação a mais. Por isso, precisamos entender a pobreza e, especificamente, a situação do negro nesse território⁴. E, nesse aspecto, pensar a unidade entre os excluídos,

⁴ “Território”, com apoio em Souza (1995), é o “espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”, ou seja, não se trata apenas do ambiente concreto. Desse modo, um território abarca história, identidade, lutas, vida de um povo. E, enquanto instrumento de poder, faz emergir questionamentos tais como “quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como” (SOUZA, 1995, p. 78-79).

oprimidos e explorados como uma força que avança. Desse modo, como compreender os instrumentos de segregação e violência que compreendem a escola brasileira? Essa questão abordaremos a seguir.

A escola como instrumento de exclusão social e a possibilidade da emancipação por uma educação emancipadora

Analisar sobre a violência no contexto atual de nossas escolas é questão fundamental. Embora entendamos que tal fenômeno tem sua legitimidade na produção da cultura humana, se levar em consideração que foram pelas condições da sua natureza que o homem produziu as condições sociais, isso significa dizer que para manutenção de seus interesses, o homem constituiu valores que, na prática, deveriam garantir a manutenção desses. Lembremo-nos de Rousseau (2001 p29) quando nos diz que:

O primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: Isto é meu, e encontrou pessoas bastantes simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado aos seus semelhantes “Livrai-vos de escutar esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos, e a terra de ninguém!”⁵

Nesse sentido, é perceptível que a violência assume a sua característica endêmica, quando o homem passou a acreditar que os valores da propriedade suprimiram os valores da humanidade. A transformação da propriedade em fundamento da subjetividade constituiu no principal elo de ação entre a ética e as questões sociais presentes em nosso contexto escolar. A exclusão premente e presente na vida de muitos jovens das escolas públicas brasileira revela a trágica situação de vulnerabilidade que esses estão expostos e que justificam todo o problema crescente desse fenômeno.

O problema da estratificação social, do aumento da alienação, da desestruturação familiar, da perda da identidade cultural, enfim, da crise dos valores subjetivos, permeia as novas características da violência de jovens negros, além da sua materialização no interior das escolas. É fato que as questões subjetivas se constituíram, na atualidade, como marco na discussão do problema, no entanto, a análise dessa questão está perpassada pelas condições materiais que legitimam os fundamentos dessa subjetivação; a lógica da pedagogia opressor analisada nas obras de Paulo Freire.

A violência não é um fenômeno social recente ou inédito, o fato novo sobre essa questão são as múltiplas formas que ela assume na atualidade e a crescente e alarmante

⁵ Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_rousseau_origem_desigualdades.pdf
Acessado em 17/04/14

incidência envolvendo jovens. O desafio teórico de refletir sobre as formas de violência, juventudes e processos de subjetivação exige uma análise sobre a complexidade desse fenômeno em seu aspecto semântico e conceitual, e as especificidades da juventude negra na contemporaneidade. A discussão sobre a dimensão simbólica do termo juventude está inseparável das transformações decorrentes na ordem social, cultural, política e econômica. Por essa razão que, a análise dessas transformações será questão essencial, uma vez que muitos estudos no campo das ciências sociais identificam uma mudança estrutural na sociedade moderna.

Sendo o fenômeno da violência uma questão histórica social o problema está em equacionar essa questão com os problemas políticos e formativos que atravessam a realidade escolar. Atualmente, é perceptível que os fundamentos da pesquisa em educação têm-se estruturado seu discurso na análise dos paradigmas educacionais, como forma de equalização dos problemas enfrentados na escola. Outrossim, a alteração dos paradigmas e, por sua vez, da metodologia do ensino, são apresentados como fomentadores de uma nova prática pedagógica que, em tese, é entendida como transformadora das questões educativas, em especial as que inferem na problemática da violência.

Entendemos, nesse sentido, que para o contexto da educação brasileira, a proposta vinculada às teorias educacionais contemporâneas se faz necessária, na medida em que as transformações do trabalho, do trabalho docente, bem como a formação do sujeito para o exercício de sua prática social, precisam ser ressignificados, à luz do debate sobre a emancipação. Isso significa dizer que pela alteração dos paradigmas, que fomentam as propostas educativas, se alteram também as condições materiais da atividade docente.

A fundamentação das teorias incide diretamente na formatação das políticas públicas, que anunciam o viés mercantilista como eixo estrutural de melhoria da qualidade do ensino. Isso significa dizer que, toda forma de compreensão da educação estaria ligada as formas de constituição dos paradigmas, fato que “levaria” a transformação das relações sociais, políticas e culturais. No entanto, nesta produção de uma realidade aparente da problemática escolar, entendemos que as teorias em questão constituem o contrário do que proclamam, ou seja, nada mais são do que anunciadores da produção de uma pseudoconcreticidade, segundo Kosik (2002), deste processo.

Sobre os eixos estruturais desta análise, cuja fundamentação se assenta na questão histórico filosófica da educação, é necessário compreender os seus impactos na realidade escolar. Nesse ponto podemos questionar sobre como fica a formação da juventude negra e indígena para essa realidade? Quais os fatores emergenciais desta formação? Que relação existe entre a política e a realidade escolar? Quais as contradições presentes nesse processo em que a avaliação passa a ser entendida como o principal instrumento de medição da qualidade da escola e do ensino? Como as teorias educacionais, imbuídas pela perspectiva das políticas educacionais têm influenciado na organização e na estrutura das escolas?

Quais os seus impactos na formação dos jovens quanto à sua condição histórico social? Como essas teorias influenciam na produção do pensamento dos jovens, que se encontram marginalizados do processo social? Como os Professores têm trabalhado com essa questão com seus alunos e quais as possibilidades de transformação desta realidade? Em resumo quais as contribuições de Paulo Freire para analisarmos sobre as questões expostas?

Sobre esse fato podemos alinhar, também, como objeto da análise que o problema da violência presente na realidade das escolas, na medida em que esse fenômeno, na sociedade contemporânea, vem despertando maior visibilidade social, tornando-se um objeto de preocupação do poder público e tema de inúmeras pesquisas acadêmicas. O fato é que a questão ideológica atravessa toda forma de compreensão do sujeito, desse modo, além dos fatores psicossociais aqui dispostos, o problema transcende esse espaço do psíquico para se constituir na realidade material, locus onde as relações sociais se efetivam.

Realmente a violência não é um fenômeno social recente ou inédito, o fato novo são as múltiplas formas que ela assume na atualidade e a crescente e alarmante incidência envolvendo jovens negros e índios. O desafio teórico de refletir sobre as formas de violências, juventudes e processos de subjetivação exige uma análise sobre a complexidade desse fenômeno em seu aspecto semântico e conceitual, e as especificidades da juventude na contemporaneidade.

Entendemos, nesse sentido, que na análise das questões expostas ter-se-á como tese que, os fundamentos teóricos da educação contemporânea podem ser anunciadoras de discursos que legitimam as formas de dominação que perduram, historicamente, na realidade escolar e por sua vez, mantém intacta a exclusão de muitos; caso explícito sobre a problemática da violência, por exemplo, que vem se tornando o ponto crucial da relação escola e sociedade. Assim, compreender as questões estruturais das políticas poderá auxiliar na reflexão sobre a formação dos jovens, principalmente no que se refere ao trabalho docente e no que está disposto nas propostas pedagógicas.

Com o avanço das políticas neoliberais pode ser perceptível à produção das teorias ainda carrega ranços da ideologia dominadora que massifica a grande maioria da população no contexto escolar.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA ANÁLISE DO PROBLEMA EM CONSONÂNCIA COM UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Ao analisarmos os eixos de organização da educação brasileira em especial no que se refere as questões da temática africana e das relações etnicorraciais, precisamos levar em consideração os caminhos propostos para educação da população negra. O fundamento ideológico proposto fora o de pensar a forma de dominação dos cativos. Na análise de Casimiro (2002) in Casimiro (2006 p. 01) acerca da educação colonial comenta que os Jesuítas:

Desenvolveram, (sic.), pedagogias para tratar da educação/evangelização dos escravos, principalmente dos escravos domésticos, e, ao lado disso, encetaram campanhas pela humanização da escravidão e participaram da elaboração de leis canônicas que garantissem tanto a evangelização desses escravos negros, como as normas que deveriam direcionar o seu trato pelos patrões (CASIMIRO, 2002).

Esta questão evidencia o problema histórico da concepção educativa brasileira que se caracterizou pelo dualismo da educação fortemente marcado pela lógica da colonização. Ao levarmos em consideração que a educação para negros e índios fora marcada pelo sistema de catequização destes no sentido de se constituir o chamado estatuto europeu da civilização, é possível compreender os problemas estruturais da violência presente nas escolas periféricas da nação. Violência esta que se justifica pelos processos de exclusão, discriminação, preconceito e apagamento da cultura para população negra e indígena no contexto escolar.

Ao pensarmos acerca da produção da consciência histórica da população negra, marco que justifica a constituição ontológica do ser social negro e indígena, entendemos que as lutas sociais ainda se colocam como o principal marco de análise da formação e preservação da identidade deste povo. Ou seja, a constituição da consciência histórica do povo negro, embora ancorada sobre os auspícios do escravismo, ainda se faz pela luta dessas populações para preservação de seus valores culturais. Na análise de Silva e Reis 2017 (12)

O sistema de relação de força dentro da escola, materializado através da violência simbólica, se traduz em imposição dos valores incorporados nas relações sociais. Esses valores se caracterizam pela produção da marginalidade daqueles que não estruturam tal processo. Isto significa dizer que o sistema de competitividade que passa a existir no contexto escolar; as relações de interação entre os indivíduos também obedecem a essa ordem, de maneira que, a imposição da força material se dá pela afirmação dos grupos dominantes. Traduzindo sua força em propriedade – aquele que não possui está excluído automaticamente em uma instância que potencializa esse processo de exclusão.

É na análise deste cenário que entendemos a contribuição do pensamento de Paulo Freire para se pensar a proposta de uma educação emancipadora dos processos de exclusão social de negro e índios. A proposta freireana se assenta na visão de problematização do outro, sua condição subjetiva, fatores que determinam sua participação com o mundo. A lógica excludente da educação bancária traduz o problema vivido pela população negra. Ou seja, ao negar sua existência como Ser que está no mundo, a lógica premente da educação bancária é de exclusão e de seu apagamento.

Em Pedagogia do Oprimido, Freire nos convida a reflexão sobre as formas de superação da lógica opressora dos sistemas educacionais. Assim, segundo Freire (1969 p 25) “a violência dos opressores desumanizando-os, (os oprimidos destaquem nosso), também,

não instaura outra vocação àqueles de ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos conduz aos oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os minimizou.” É justamente nesse contexto que entendemos os processos de emancipação da educação. A constituição da violência sobre negros e índios se justifica a partir da constituição histórica de minimização da consciência desta população.

A cultura africana e indígena, são fortemente marcadas por processos relacionais entre a natureza e o mundo. Desse modo, é fato entender a contribuição desses povos na formação ética, cultural, social e política da sociedade brasileira. Haja vista ao desenvolvimento da atividade minerado em Minas Gerais, em especial Ouro Preto, que contou com o conhecimento dos negros para se pensar nos processos de escavação e constituição dos sistemas hídricos. Se o processo alfabetizador, começa com nosso reconhecimento sobre o mundo que nos cerca, assim como nos diz Freire sobre a constituição das palavras, não é sem dúvida que a presencialidade do povo negro deve ser justificada pela transformação dos processos da sua própria condição humana.

Nesse sentido, ao tratarmos da violência como sistema que exemplifica as lógicas impostas à população negra, consideramos que a superação, ou o máximo de consciência possível que podemos atingir, de tais processos só é possível na medida da superação. Nesse sentido, segundo Freire (1969 p. 35, 35):

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens que se empenham na luta por sua liberação, tem suas raízes ali. E deve ter, nos próprios oprimidos que se sabem ou começam a conhecer-se criticamente como oprimidos, um de seus sujeitos. (sic.) Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode manter-se distante dos oprimidos vale dizer, fazer deles seres dedicados, objetos de um tratamento humanitarista, para intentar, através de exemplos sacados dentre os opressores a elaboração de modelos para sua “promoção”. Os oprimidos tem de ser o exemplo de si mesmos, na luta por sua redenção. (sic) A pedagogia do do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, aparece como a pedagogia do homem. Só ela, animada por uma autêntica generosidade humanista e não “humanitarista” pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objeto do seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É o instrumento da desumanização.

Ao tratarmos da problemática do sujeito negro, nesta análise intentamos trabalhar sobre as questões que apresentamos anteriormente. É nesse sentido que entendemos que a emancipação deste só é possível na medida em que se compreende a dinâmica histórica da formação ontológica deste ser. Uma pedagogia emancipadora deve levar em conta, neste primeiro momento, as condições materiais e objetivas que se assentam a formação da realidade. Ser negro e indígena, no contexto da sociedade opressora, significa ser o sujeito marginalizado, invisibilizado das questões sociais, o não ser, para não dizer o sem alma. Pela dimensão do sistema civilizatório, estar no mundo significa se atentar as transformações

do sistema produtivo e se alinhar às suas condições. Neste ponto, dada as condições da vida da população negra a sua participação na vida em sociedade é totalmente anulada, é justamente nesta situação que se configura o racismo e todas as formas de preconceito ao diferente. Sob essa lógica incutida historicamente pelas tradições eurocêntricas é que o cenário da violência se perpetuou e perpetua.

Sobre este instrumento de análise, entendemos que a crítica de Freire nos permite pensar em uma pedagogia da transgressão aos sistemas de opressão. Trabalhar com a temática racial, quilombola e indígena na realidade escolar é questão sine qua non para se pensar em uma cultura humanizadora das relações sociais. A discussão acerca da violência da cor, materializada na realidade escolar de nosso tempo, nos convida a pensar com Freire os processos emancipadores que precisamos trabalhar para entender a condição do Ser Negro e do Ser Índio como sujeitos incluídos em seu contexto de vida cuja proposta sempre será a de elevar valorização deste à uma realidade justa, emancipada e acima de tudo antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diz um provérbio africano:
Para aprender é preciso esvaziar-se.
Vem, pode vir que estou prepara(do)
Para ser mais-menos, menos-mais.
(Jorge Froés, Presente ou Meu Estrangeiro, 2016)

Por meio deste artigo refletimos sobre os modos como a escola atua face à violência presente em seu cotidiano, aqui entendida como fenômeno que configura a população periférica negra ou dela originária, acentuando a exclusão e as diferenças. A violência fruto da discriminação racial é omitida, porque a instituição parece não tratar do problema, já que não mobiliza mecanismos de combate à reprodução de valores racistas, pelo contrário, conduz violência com violência.

Esses modos de agir nos espaços escolares, considerando a realidade das escolas periféricas brasileiras, o público a que elas recebem e as teorias que nos serviram de referencial teórico, nos levaram a acreditar que os comportamentos violentos presentes nas escolas poderiam ser formas de “apelo” de crianças e jovens negros de classes populares perante a não coadunação das práticas escolares às suas histórias de vida. E foi justamente nesta análise que entendemos a proposta de uma educação emancipadora, presente no pensamento de Paulo Freire

Como observamos, a escola apresenta ao legitimar o discurso do opressor a escola justifica todo o processo de violência e exclusão social. Em nossa análise defendemos que a proposta freireana nos auxilia em pensar nos processos de emancipação das questões educacionais de negros e índios. A instituição se apoia na justificativa de que os alunos a “prejudicam”, contudo, ao menos no espaço deste artigo, consideramos que as crianças

não ameaçam ou “prejudicam” a escola, pelo contrário, acreditamos que a escola reforça as condutas violentas em seus espaços, “prejudicando” e excluindo os alunos. Portanto, uma educação emancipadora pode auxiliar na análise do contradiscurso ideológico presente na educação brasileira. Nesse cenário, ainda entendemos de acordo com Silva (2012. p 123) que “A escola, nesse sentido, ainda é o espaço fundamental de produção do conhecimento crítico, desde que a entendamos, também, como o *locus* onde as problemáticas do contexto histórico e social se materializam”. Por essa razão, ela explicita claramente esse espaço da crítica as contradições sociais. deveria ser o meio estável e significativo pelo qual as crianças e jovens negros/negras podem reivindicar.

Por fim, intentamos pensar a violência escolar como fenômeno imbricado à configuração histórica e política da nossa sociedade, definindo o racismo como um problema que se encontra enraizado na cultura brasileira e que impacta profundamente as escolas. Com isso, refletimos sobre mudanças na atuação e formação do professor como possibilidade de fortalecimento da luta de classes e de superação da exclusão, da discriminação e das desigualdades, ancorados na discussão freireana de uma educação como prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 787-807, out. 2007.

BAKHTIN, M. [1979] **Estética da criação verbal.** Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Z. Escola, racismo e violência. In: **Projeto Gênero, Raça e Cidadania no Combate à Violência nas Escolas** – Caderno para Professores. NEIM/UFBA, 2005. p. 35-39.

BRITO, B.; NASCIMENTO, V. (Coord.). **Negras (In) Confidências** – Bullying, não. Isto é Racismo. (Mulheres Negras contribuindo com as reflexões sobre a Lei 10639/03). 1. ed. Belo Horizonte – MG: Mazza Edições, 2013.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 01 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF,

19 maio 2004.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 06/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, 2006. BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume I: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP. **Nota técnica**, 2015. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nivel_socioeconomico/NOTA_TECNICA_INEP_INSE_2015.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2020.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola:** como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2020.

CHARLOT, B. Prefácio. ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas:** entre violências. Brasília: UNESCO, 2005. p. 17-25.

DAHLBERG, L. L. *et al.* **Relatório mundial sobre violência e saúde.** Genebra, Organização Mundial da Saúde, 2002.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERRACINI, R. A. L. **A África e sua(s) representações no livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil – 1890-2003.** 2012. 229 f. Tese de Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30102012-111718/publico/2012_RosembergAparecidoLopesFerracini_VCorr.pdf>. Acessado em 06 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia como prática da Liberdade Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro - RJ 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro - RJ 1969.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança um Encontro com a Pedagogia do Oprimido*, Nota de Ana Maria Araújo Freire, Editora Paz e Terra, São Paulo - SP 1992.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**: Formação da Família Brasileira sob o Regime de Economia Patriarcal. São Paulo: Global. 2003. 48 edição.

LIRA A.; LIMA, D. M. S. **A discriminação racial como forma de violência**: um desafio para a educação hoje. XI Congresso Nacional de Educação, 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6875_4387.pdf>. Acesso em: 25 abril 2020.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MULLER, T. M. P. **A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático**: estado do conhecimento (2003-2013). 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3684.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

ROSSEAU, Jean J. Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_rousseau_origem_desigualdades.pdf

SILVA, Marcelo D. da A Miséria Ideológica dos Paradigmas Educacionais Contemporâneos: os modismos do pensamento complexo. In BATISTA, Eraldo et al (orgs) *Desafios de Perspectivas das Ciências Humanas na Atuação e na Formação Docente*. Jundiaí-SP, Paco Editorial 2012 p. 109-126.

SILVA, M. D.; SOARES, V. A. **Contrastes da violência no contexto escolar de Mariana**: uma análise sobre as implicações formativas, históricas e políticas. Universidade Federal de Ouro Preto: Departamento de Educação. *Relatório de Pesquisa*. Ouro Preto, UFOP, 2015. 35 p.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77 -116.