

# A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 2

Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)



# A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 2

Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)



2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas



### Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 2 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 2)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-865-6 DOI 10.22533/at.ed.656192312</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas” foi pensado de modo que pudesse reunir pesquisas sobre educação de diversas partes do Brasil. Fazendo um apanhado de discussões atualizadas e apresentando um conjunto de resultados e experiências inovadoras, visando contribuir com a educação, sobretudo, no âmbito político e suas tramas.

São 122 artigos divididos em 4 Volumes sendo que, **neste Volume 2**, os temas selecionados foram Educação e Inclusão Escolar e Social, Arte e Cultura, Saúde e Educação. São 31 artigos que chamam para um diálogo provocante e construtivo. O índice é um convite a leitura.

No **Volume 1**, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Ambiente Virtual de Aprendizagem, totalizando 33 textos inéditos.

No **Volume 3**, são 18 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

Fechando esta edição, no **Volume 4** trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

Sejam bem-vindos ao e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas”.

Willian Douglas Guilherme

## SUMÁRIO

### EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A CORRENTE VYGOTSKYANA: UMA RESPOSTA À INCLUSÃO ESCOLAR?	
Rosmarí Deggerone Fernanda Ceolin Teló	
DOI 10.22533/at.ed.6561923121	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PELA APROPRIAÇÃO DA CULTURA	
Caroline Andrea Pottker	
DOI 10.22533/at.ed.6561923122	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISCUSSÃO SOBRE A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR	
Raphaela Ferraz Figueiredo João Diógenes Ferreira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6561923123	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>37</b>
A ESCRITA DO SUJEITO SURDO: REFLEXOS DA ORALIDADE EM “SINAIS”	
Angela Lemos de Oliveira Christianne Benatti Rochebois	
DOI 10.22533/at.ed.6561923124	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>53</b>
A FAMÍLIA E A ESCOLA: CONECTANDO SABERES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Marcele Rickes Ana Paula de Almeida Sabrine de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6561923125	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>62</b>
A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E A AMPLIAÇÃO DA CIDADANIA	
Júlia Aparecida Costa Martins Flores Thaesa Jesana da Silva Bacellar	
DOI 10.22533/at.ed.6561923126	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>73</b>
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM ALBINISMO NOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS DA DIVERSIDADE HUMANA	
Nivaldo Vieira de Santana	
DOI 10.22533/at.ed.6561923127	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>86</b>
ALFABETIZAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES: UM APONTAMENTO DAS VULNERABILIDADES DENTRO DA ESCOLA	
José Henrique Monteiro da Fonseca Degmar Francisca dos Anjos Jessika Karoliny Ostelony da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6561923128</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>94</b>
AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DA ESCOLA E EDUCAÇÃO EM MEIO AS DESIGUALDADES SOCIAIS	
Andreia Moro Chiapinoto Juciane Severo Corrêa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6561923129</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>106</b>
DESENVOLVIMENTO INFANTIL DO AUTISTA, BARREIRAS E CONQUISTAS NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO	
Jaluza das Neves Alves Fernandes Claudete Lima Elisandra da Silva Paz Ribeiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>112</b>
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM INCLUSA	
Jéssica De Oliveira Giroto Adriana Maria da Silva Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>123</b>
INCLUSÃO NA SALA DE AULA: PREMISSA PARA UM MUNDO IGUALITÁRIO	
Sandra Berro Maia Andréa Magale Berro Vernier Alan Pedroso Leite Bárbara Gehrke Bairros Émerson Juliano dos Santos Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>134</b>
O PROCESSO DE TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NO DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFSM: ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E DEMOCRÁTICA	
Thaesa Jesana da Silva Bacellar Júlia Aparecida Costa Martins Flores	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231213</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>145</b>
PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL POR MEIO DE JOGO EDUCACIONAL	
Tiago Francisco Andrade Diocesano Carla Diacui Medeiros Berkenbrock	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231214</b>	

**CAPÍTULO 15 ..... 159**

REFLEXÕES SOBRE A INVISIBILIDADE DO NEGRO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Carlos dos Santos Viana  
Marcelino Pinheiro dos Santos  
Maura Gleide Lima dos Santos  
Jussara Tânia Silva Moreira  
Diego Pita Ramos

**DOI 10.22533/at.ed.65619231215**

**CAPÍTULO 16 ..... 172**

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NA VISÃO DE ALUNOS SURDOS

Renata Aparecida de Souza  
Jórcelia Erminia da Silva Carneiro  
Cláudia Landin Negreiro  
Maria Elizabete Rambo Kochhann

**DOI 10.22533/at.ed.65619231216**

**CAPÍTULO 17 ..... 184**

SÉCULO XXI: A REDENÇÃO...

Armando Guimarães Nembrí

**DOI 10.22533/at.ed.65619231217**

**CAPÍTULO 18 ..... 194**

A ARTE MOVIMENTO: CONSTRUÇÕES DE OFICINAS/VIVÊNCIAS NA ESCOLA

Edisio Pereira da Silva Luz Júnior  
Joyce Fernandes Prates  
Carmem Virgínia Moraes da Silva

**DOI 10.22533/at.ed.65619231218**

**ARTE E CULTURA**

**CAPÍTULO 19 ..... 207**

A TEORIA DA REPRODUÇÃO CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU APLICADA A HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO ATÉ A DÉCADA DE 1990

Cláudia Regina Paese

**DOI 10.22533/at.ed.65619231219**

**CAPÍTULO 20 ..... 221**

ATIVIDADES CIRCENSES COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Jarbas Pereira Santos  
Daniel Ewerton Mendes  
Marilda Teixeira Mendes  
Michela Abreu Francisco Alves  
Kamila Rodrigues Silva  
Ketile Angélica Silva

**DOI 10.22533/at.ed.65619231220**

**CAPÍTULO 21 ..... 234**

ATOS E AFETOS : CONCEITOS FREIRIANOS AO ENCONTRO DO FAZER TEATRAL DE ARTISTAS DE GRUPOS DE TEATRO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FORMAL

Barbara Leite Matias

**DOI 10.22533/at.ed.65619231221**



<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>246</b>
DIÁLOGOS ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E MULTICULTURALISMO: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NOS ENPECS (1997-2015)	
José Elyton Batista dos Santos Dagmar Braga de Oliveira Manoel Messias Santos Alves Bruno Meneses Rodrigues Willian Lima Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231222</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>258</b>
DIMENSÕES DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: O PROJETO ESCOLA E MUSEU COMO UMA PONTE ENTRE AS FORMAÇÕES ACADÊMICA E CULTURAL COM FOCO EM EQUIDADE	
Priscila Matos Resinentti Cristina Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231223</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>272</b>
EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS PÚBLICAS: A DIFERENÇAS ENTRE A CULTURA MUSICAL DE ALUNOS E PROFESSORES	
Luanna Aparecida Batista da Fonseca Rodrigo Cavalcante da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231224</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>279</b>
LETRAMENTO CULTURAL: DISPOSITIVO DE DESCONSTRUÇÃO E DENÚNCIA	
Erika Nunes de Jesus	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231225</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>292</b>
O BEIJU COMO FONTE DE SEGURANÇA ALIMENTAR E FORTALECIMENTO DA CULTURA	
Neuza França da Silva Valdinéia Ferreira dos Santos Piasson	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231226</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>304</b>
ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL DAS COOPERATIVAS E ASSOCIAÇÕES DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NO PERÍMETRO URBANO DE CAMPO GRANDE/MS EM 2016	
Lucimara De Oliveira Calvis Airton Aredes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231227</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>318</b>
TRATAMENTO E GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS QUÍMICOS DE LABORATÓRIOS ESCOLARES: CONCEITOS BÁSICOS E NECESSIDADE DE CONSCIENTIZAÇÃO	
Sérgio Giacomassi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231228</b>	

## SAÚDE E EDUCAÇÃO

<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>324</b>
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS ALIMENTARES DE MORADORES DE CONJUNTO HABITACIONAL POPULAR	
Carmelita Rikelly Santos de Souza	
Elza Francisca Corrêa Cunha	
Elizabeth Lustosa Costa	
Ingrid Stefanny Santos da Conceição	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231229</b>	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>338</b>
EDUCAÇÃO E SANEAMENTO BÁSICO: O QUADRO BRASILEIRO E SEUS REFLEXOS SOBRE O ENSINO	
Joanna Ísis Chaves Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231230</b>	
<b>CAPÍTULO 31</b> .....	<b>350</b>
NOVAS CONCEPÇÕES NA GESTÃO DA ÁGUA: UMA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS	
Clovis Gorczewski	
Micheli Capuano Irigaray	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231231</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>363</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>364</b>

## REFLEXÕES SOBRE A INVISIBILIDADE DO NEGRO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Data de aceite: 04/12/2018

### Carlos dos Santos Viana

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC),  
Ilhéus - Bahia

### Marcelino Pinheiro dos Santos

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC),  
Ilhéus - Bahia

### Maura Gleide Lima dos Santos

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC),  
Ilhéus - Bahia

### Jussara Tânia Silva Moreira

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC),  
Ilhéus - Bahia

### Diego Pita Ramos

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC),  
Ilhéus - Bahia

**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.

### REFLECTIONS ON BLACK STUDENT INVISIBILITY IN COUNTRY SCHOOLS

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze from theoretical reflections the racial ethnic relations within the school, especially under the bias of the rural school. To this end, it brings a reflection

on racial ethnic issues obtained within the theoretical assumptions, considering the impacts on the construction of black student identity. From the direction of the studies in Foucault (2008), Tragtenberg (1985), Munanga (1988, 2004), Cavalleiro (2000, 2001), among other authors, it was possible to verify that racism, as a control mechanism, succeeds in macro (educational curriculum) or micro (school) spheres thus maintaining the power relationship. In this way, the study brings the qualitative approach, whose methodological instrument fell on the bibliographical analysis. Thus, under the aspect of theory and methodological path, we analyze the situations of racism historically instituted by the inculcation and violence of black student representation in school. As a result of the debate, we show that the invisibility of black students in rural schools is maintained through the strategies of a dominant status quo, and this model is used as an instrument of relationship / power / submission. Thus, as a goal of social movements, stands out the challenge of conducting reflections and school practices aimed at an anti-racist education.

**KEYWORDS:** Social movements; Field education; Power

## 1 | 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).

Contraopondo 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.

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.

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, as práticas pedagógicas apostam para a retenção continuada do estudante e por causa das mazelas históricas, naturalizam o processo de negação da criança negra; via ausência dos conhecimentos e saberes desses negros banidos do protagonismo da história brasileira.

Mediante ao exposto, nos deparamos com a 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.

## **2 | 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).

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 conseqüentemente de exclusão escolar e social, com o professor ocupando a função de “guardião do sistema”, pois ele se torna o responsável pelas metas impostas aos alunos (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.

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 consequentemente 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.

### **3 | 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 recorreremos 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.

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. (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.

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 a 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 algozes.

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.

#### **4 | 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) traz que quando a pessoa se integra 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.

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 a escola estará determinando, homogeneizando e realizando o que Freire (1987) aborda como a invasão cultural; a qual “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 campesino e com isso, ter 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.

Escravizar o 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).

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.

## 5 | 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 anti-preconceituosa.

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 indígenas e afro-brasileira, percebe-se que essas leis ainda são tratadas na superficialidade, ocultando o protagonismo negro na história do povo brasileiro (MÜLLER, 2008).

Essa realidade ainda é mais perturbadora quando se trata do negro inserido dentro da escola do campo, que por sua vez se ver 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. **Resinificando 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\\_ID9890\\_15102017202250.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA5_ID9890_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 mestiçagem 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.

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.



## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**WILLIAN DOUGLAS GUILHERME** - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia” e membro do Grupo “Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT”. Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/ UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPAUFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alfabetização 61, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 113, 174, 283, 284, 335

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 23, 44, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 64, 68, 71, 97, 102, 106, 107, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 136, 141, 145, 161, 162, 166, 168, 172, 173, 177, 178, 179, 181, 182, 189, 195, 196, 198, 205, 222, 223, 230, 232, 241, 259, 262, 263, 268, 269, 275, 319, 338, 343, 348, 349, 358

### C

Cidadania 28, 29, 38, 59, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 91, 93, 101, 135, 142, 143, 163, 188, 227, 229, 230, 262, 275, 283, 345, 351, 353, 357, 358, 359, 360, 361

Conceitos Vygotskyanos 1, 4

Consumo 94, 99, 100, 101, 103, 104, 295, 299, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 315, 320, 324, 325, 328, 330, 331, 332, 333, 336, 354, 359

Crianças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 166, 173, 175, 176, 177, 180, 181, 210, 217, 218, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 239, 240, 261, 265, 266, 275, 276, 280, 293, 295, 325, 328, 334, 335, 336, 342, 344, 345, 346, 347, 348

Cultura Surda 184, 190, 191, 192

### D

Direitos Humanos 62, 67, 72, 73, 74, 82, 84, 85, 91, 114, 121, 143, 207, 340, 341, 347, 350, 351, 352, 354, 356, 359, 361, 362

Doutores Surdos 184, 187, 188, 190

### E

Educação Brasileira 66, 73, 77, 104, 187, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 218, 219, 363

Educação de surdos 37, 39, 51, 189, 190, 191, 193

Educação do campo 159, 167, 168, 169, 170, 232

Educação e Sociedade 207

Educação Especial 12, 13, 14, 23, 35, 112, 114, 117, 118, 119, 121, 124, 126, 133, 173, 180, 182, 191, 192

Educação infantil 66, 67, 73, 75, 77, 78, 81, 84, 123, 124, 126, 127, 132, 133, 170, 182

Educando 19, 53, 54, 57, 58, 60, 89, 93, 94, 95, 223, 225, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245

Ensino de Matemática 172, 176, 183

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 33, 34, 35, 39, 45, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 68, 69, 70, 71, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87,

88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 144, 147, 150, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 177, 179, 180, 184, 189, 194, 196, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 289, 334, 335, 339, 343, 344, 348, 358

Escrita 4, 7, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 57, 86, 87, 88, 179, 180, 185, 186, 189, 191, 201, 234, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291

## F

Família 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 38, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 69, 72, 90, 96, 100, 107, 108, 110, 116, 121, 124, 125, 127, 133, 141, 146, 196, 201, 204, 210, 216, 267, 273, 292, 293, 294, 295, 297, 302, 303, 326, 333, 336, 342, 357, 358

## G

Gênero 16, 26, 30, 36, 67, 86, 89, 142, 165, 207, 247, 250, 285

## H

História da Educação 37, 103, 104, 189, 207, 208, 219, 363

Humanização 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 92, 227, 235, 347

## I

Inclusão 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 22, 23, 45, 46, 49, 68, 70, 71, 73, 85, 91, 93, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 172, 173, 176, 177, 181, 182, 183, 200, 202, 227, 229, 306, 317, 327, 356

Inclusão Escolar 1, 13, 14, 106, 116, 125

## J

Jogo 8, 9, 58, 91, 95, 101, 103, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 210, 212, 225, 229, 238, 243, 245

## L

Libras 18, 39, 40, 46, 49, 51, 53, 120, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 191

Língua de sinais 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 189, 190, 191, 192

Linguagem 1, 4, 5, 6, 7, 11, 22, 24, 27, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 61, 64, 87, 88, 89, 93, 106, 108, 109, 175, 176, 177, 179, 185, 190, 193, 221, 222, 225, 266, 279, 280, 282, 283, 286, 288, 289, 290, 295, 302, 325

Língua Portuguesa 37, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 88, 178, 179, 180, 184, 185, 191, 258, 259, 279, 281, 285, 288, 289

## M

Mediação Pedagógica 123

Movimentos Sociais 159, 160, 166, 167, 168, 170, 171, 353, 356, 362

## O

Oficinas/Vivências 194, 199

## P

Pessoas com albinismo 73, 75, 76, 80, 81, 82, 84, 85

Poder 9, 25, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 42, 65, 68, 70, 75, 79, 80, 84, 91, 95, 99, 101, 102, 103, 114, 121, 140, 159, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 189, 212, 217, 227, 229, 235, 238, 239, 267, 280, 281, 282, 284, 286, 288, 294, 296, 301, 307, 313, 316, 331, 333, 341, 342, 343, 345, 347, 351, 352, 353, 356, 357

Políticas públicas 13, 14, 27, 29, 31, 32, 33, 43, 67, 73, 74, 75, 77, 81, 83, 84, 85, 104, 135, 139, 160, 169, 172, 220, 229, 231, 232, 258, 296, 331, 335, 338, 339, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 360

Prevenção 30, 31, 32, 34, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 157, 168, 295, 322, 358

Psicologia Escolar/Educacional 194, 195, 196, 197, 205, 206

Psicologia Histórico-Cultural 12, 14, 21, 23

## R

Reprodução Cultural 207, 208, 210, 211, 218

## S

Serviço Social 62, 67, 68, 70, 71, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 223, 288

Sexualidade 86, 90, 92, 93, 145, 148

Surdez 38, 45, 48, 51, 173, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 193

## T

Tecnologia 9, 53, 56, 112, 118, 119, 120, 121, 158, 249, 267, 290, 321, 328

Teoria da Reprodução Cultural 207, 208

Teoria Sócio-Histórica 194

## V

Violência Intrafamiliar 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35

Violência Sexual Infantil 145, 147, 148, 152, 156, 157

