

Sucesso e Fracasso Escolar entre Estudantes Negros na Educação do Campo

Luciméa Santos Lima¹

¹Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Araguaína/TO – Brasil

RESUMO – Sucesso e Fracasso Escolar entre Estudantes Negros na Educação do Campo. A pesquisa investiga a trajetória de estudantes negros na educação básica e suas experiências em uma escola do campo. Apresentam-se as circunstâncias do acesso e permanência desses estudantes a partir do cenário geral no Brasil e, mais especificamente, da educação do campo, considerando a realidade vivenciada em uma escola localizada na zona rural do Recôncavo Baiano. A análise considera a influência do capital social na construção das trajetórias individuais e coletivas apoiada no conceito de trajetórias (Bourdieu, 1986), para a compreensão do meio social e das ações dos indivíduos no cotidiano atentando para como as práticas, linguagens e normas podem influenciar e/ou modificar as trajetórias contribuindo, ou dificultando a mobilidade social.

Palavras-chave: **Trajetórias. Educação do Campo. Raça. Meio Rural.**

ABSTRACT – Academic Success and Failure among Black Students in Rural Education. This study investigates the trajectory of black students in primary education and their experiences at rural schools. These students' conditions of access and permanence at school are presented within the general Brazilian context and more specifically for rural education, considering the reality observed at a school in a rural area of Bahia's Recôncavo. The analysis looks at the influence of social capital on the construction of individual and collective trajectories based on the concept of trajectories (Bourdieu, 1986), to understand the social environment and the actions of individuals in everyday life, paying special attention to how practices, language and norms can influence and/or modify favourable trajectories or limit social mobility.

Keywords: **Trajectories. Rural Education. Race. Rural Environment.**

Introdução

Acesso, permanência e pós-permanência são debates¹ recorrentes no meio acadêmico que tem buscado dar conta das mudanças estruturais ocorridas no campo educacional nos últimos anos, especialmente na educação superior. Em relação à educação básica, no entanto, aliado aos históricos desafios da escolarização, é preciso pensar em termos da promoção de um projeto de continuidade nos estudos, para amplas camadas da escola pública, para além das conquistas em termos de acesso, permanência e qualidade, tanto do ensino quanto da estrutura oferecida, já que as mudanças assistidas no ensino superior não atingem a educação básica na mesma proporção. Temas como raça, racismo, gênero, sexualidade, classe e outros ganham centralidade e demonstram a impossibilidade de compreender o campo educacional sem antes conhecer a história do país. Romão (2005, p. 11) afirma que a maioria dos professores brasileiros não teve acesso a esse conteúdo durante sua formação, criou-se uma ideia equivocada de que a trajetória escolar dos estudantes negros é determinada apenas por seu esforço individual. Ao passo em que não se levou “[...] em consideração os processos históricos que impediram ora o acesso, ora a permanência e, em muitos contextos, o acesso e a permanência, ao mesmo tempo, deste segmento no sistema educacional”.

O que sustenta a tese central é observar como os grupos sub-representados foram criando métodos de sobrevivência cultural e de ascensão social em meio à violência e exclusão perpetrada pelo Estado, pela sociedade burguesa e pela elite econômica. Ora, “[...] Trabalhar com educação significa hoje viver entre as denúncias que revelam a escola como instância onde se reproduzem as desigualdades sociais, ao mesmo tempo, em que se busca, nessa mesma escola, o espaço das contradições, no qual se possam vislumbrar os instrumentos da superação dessas mesmas desigualdades” (Brandão, 1983, p. 220).

A formação histórica e sociocultural do Brasil estrutura as relações raciais em torno de uma pirâmide social e isso contribuiu (e segue contribuindo) para a manutenção de desigualdades em diversos setores, especialmente na educação. Para ilustrar essa questão, tomo como base a PNAD Contínua (2018, p. 02-12), onde desigualdades sociais ancoradas na raça ou cor no Brasil foram o foco principal. Este relatório, em linhas gerais, apresentou que 1 em cada 5 pessoas negras que vivem na zona rural é analfabeta, a taxa de analfabetismo na zona rural, entre pretos e pardos, é de 20,7%, contra 11% dos brancos, já no meio urbano o analfabetismo atinge 2 vezes mais pretos e pardos (6,8%), no ensino médio a taxa de conclusão de pretos e pardos gira em torno de 61,8%, já a população branca conclui em 76,8%. E, por fim, quanto ao acesso à universidade, os números são discrepantes, brancos representam 53,2%, enquanto pretos e pardos apenas 35,4%.

Os dados demonstram uma diferença abissal do acesso, permanência e formação entre brancos e negros no sistema de ensino. Os números sobre a educação no campo, de meu interesse particular,

também evidenciam e materializam desigualdades. Existem implicações sociais, econômicas e culturais que devem ser consideradas, já que a não conclusão do ensino básico implica inevitavelmente em menos acesso ao ensino superior. Quando se é negro, não chegar à universidade tem um significado, se você chega, tem um ainda maior que impacta a coletividade. Se não chegam às universidades, continuam a assumir os postos de trabalhos precarizados cada vez mais cedo e em posições subalternas, não é que disputam postos de trabalhos com brancos, é que assumem postos que não são ocupados por eles, historicamente. O local de moradia também é definido pelos anos de estudo, e se hoje os becos e vielas têm cor e gênero, é resultado direto desse processo de exclusão contínua.

Segundo Henriques (2002, p. 93), “[...] apesar da melhoria dos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros, se mantém estável entre as gerações”. Lima, Rios e França (2013) apontam que o crescimento econômico assistido nos últimos anos, apesar de ter possibilitado a ampliação do acesso à educação e reduzido a pobreza em níveis consideráveis, o aumento real de oportunidades não foi suficientemente capaz de provocar redução nas desigualdades raciais e de gênero de modo significativo e contundente, e a persistência das desigualdades se deve em grande medida a resistência das estruturas que as sustentam.

O ambiente escolar esteve historicamente direcionado à perpetuação de desigualdades e, como instituição de formação, muitas vezes se mostrou impotente e até incapaz de contribuir para uma mudança efetiva, principalmente nas cidades menores no interior do país. Mesmo nesse contexto, a escola é um dos poucos espaços onde crianças e jovens negros têm a oportunidade de escrever uma história social diferente das de seus pais e/ou ancestrais, considerando, de modo particular, as escolas em comunidades rurais que abrigam um sem-número de estudantes que carregam o estigma da baixa escolarização dos pais, da pobreza e desigualdades duráveis onde o cenário é ainda mais complexo.

O Estado aparece como um dos vetores que pode possibilitar a mudança dessa realidade por meio de políticas públicas, leis e diretrizes que direcionam, no âmbito jurídico, o acesso ou a possibilidade de acesso da população a direitos fundamentais, mas, ao mesmo tempo, esse Estado estabelece uma estrutura (social, moral, higienista, eurocêntrica etc.) que impossibilita que as políticas sejam executadas de forma eficiente e alcance plenamente o público-alvo. Nesse sentido, as sociedades brasileiras “[...] podem se orgulhar de possuir a Constituição e a legislação mais progressistas e igualitárias do planeta, pois as leis permanecem, no mais das vezes, inoperantes” (Guimarães, 1995, p. 42).

No Brasil, a linguagem oficial do Estado tem sido marcada pela exclusão da população dos seus discursos oficiais. Cavalleiro (2005, p. 09) explica que até recentemente “[...] o Estado brasileiro não incor-

porava as categorias racismo e discriminação racial para explicar o fato de os negros responderem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano e os brancos pelos mais elevados”. Isto evidencia como o país, sustentado pela falácia da *democracia racial*, ainda não foi capaz de reconhecer e tratar as consequências e desigualdades de trezentos e oitenta e oito anos de escravidão.

Esta pesquisa se desenha a partir da trajetória de estudantes negros em contexto rural. Com este movimento, desenvolvemos uma reflexão sobre os fatores sociais que circunscrevem as suas experiências no contexto escolar. Assim, a partir da perspectiva de Elias (1993) e Bourdieu (1986), é possível afirmar que as trajetórias estão intrinsecamente marcadas pelo contexto social de onde emergem. Quais outras trajetórias esses estudantes poderiam traçar se não fossem de comunidade rural, de escola do campo e classe popular? Qual a possibilidade de romper com a norma considerando os diversos marcadores que historicamente os perseguem? Assim como os autores, a intenção é problematizar a relação entre os estudantes e a comunidade escolar, família e sociedade como um todo, e as suas estratégias para resistir em meio às pressões sociais e desigualdades que os atravessam.

Dito isto, importa destacar que a pesquisa em questão foi realizada no recôncavo da Bahia, na cidade de Sapeaçu. O Território de Identidade denominado Recôncavo Baiano corresponde a 0,8% da área total do Estado da Bahia, uma área de 4,6 mil km². A cidade de Sapeaçu, localizada ao sul do Recôncavo Baiano, dentre tantas cidades do Território de Identidade, foi escolhida para essa pesquisa e alguns fatores influenciaram a escolha: localização; seu fácil acesso; a composição racial e a distribuição demográfica de sua população. Em comparação com outras cidades do território, é considerada pequena, com pouco mais de 17.548 habitantes. Sua distribuição demográfica se dá de tal modo que mais da metade (53%) da população encontra-se morando na zona rural. Segundo dados do IBGE (2014), mais de 80% dos habitantes da zona urbana e quase 90% dos moradores da zona rural se declaram pretos ou pardos.

Outro fator preponderante para a escolha deste município são os dados referentes aos índices educacionais e a influência nos processos de êxito escolar dos moradores da cidade e do campo, que nos dá pistas e apresenta diferenças discrepantes entre ensino fundamental e ensino médio. Em 2017, quando da divulgação do Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB), os anos iniciais do ensino fundamental do município apresentavam uma avaliação de 4,7 e os anos finais do ensino fundamental giravam em torno de 2,9. É preciso notar a influência do meio social na escolarização, observando, entre outras coisas, se as crianças que apresentaram índices de avaliação mais baixos estudam em escolas no meio urbano ou rural, se precisam se deslocar para chegar à escola e por quanto tempo, bem como se trabalham na lavoura ou em outro segmento, visto que são variáveis capazes de influenciar de modo contundente nos resultados.

A cidade de Sapeaçu apresenta taxas escolares que têm similaridade com outras em todo o Brasil. Os índices ilustram condições históricas a que um segmento da sociedade esteve submetido durante séculos. Mesmo com ampliação do acesso à escola, a efetivação da Lei n. 12.711 (Lei de Cotas) e políticas de Ações Afirmativas, em um quadro de dados tão destoantes, quais as possibilidades de um estudante ter uma trajetória escolar de êxito vindo desse contexto? Para ser possível responder esta e outras questões, há a necessidade de não só apontar os dados que ilustram a situação particular da cidade de Sapeaçu, como também o contexto social e as estruturas da educação do negro no Brasil.

Pressupostos Teórico-Metodológicos

O campo primário de pesquisa foi o Colégio Estadual do Campo Anativo do Sacramento, localizado na zona rural do município de Sapeaçu. Àquela altura, a inauguração de uma escola deste porte era uma forma de o poder público responder a uma demanda recorrente das comunidades rurais do entorno, até então os adolescentes na fase de ensino médio precisavam se deslocar para escolas urbanas, em Sapeaçu e/ou Castro Alves. O Colégio conta com capacidade para receber até novecentos estudantes contando turno matutino, vespertino e noturno, no entanto, dados do EducaCenso (2022) demonstram que as matrículas no ensino médio não atingiram 200 (duzentas). Além de tudo, o espaço físico da instituição abriga os estudantes do Ensino Fundamental do município de Sapeaçu, resultado de um acordo institucional entre o estado da Bahia e a prefeitura, o que, na prática, significa duas administrações, com estudantes de diferentes anos escolares no mesmo espaço. Essa é uma escola com localização privilegiada em uma comunidade central. Trata-se da comunidade rural do Murici, que fica acerca de 40 km da sede, uma comunidade que conta com posto de saúde, mercadinhos, açougue, padaria, salão de beleza etc. Ademais, fica próximo à igreja católica que por sua vez está localizada em uma praça onde os estudantes se encontram no intervalo entre as aulas ou enquanto esperam o ônibus para se deslocarem de volta para casa.

Com o avanço da pandemia de Covid-19, período em que as conversas precisaram ser conduzidas por meio de aplicativos de mensagens as quais muitas vezes os estudantes demoravam alguns dias para responder, compreendi a necessidade de respeitar o tempo deles, principalmente por estarem envolvidos em seus afazeres e com certa dificuldade, principalmente no plano educacional, desde a implementação do ensino a partir do *Google Meet*. Numa pesquisa conduzida através da internet, há de se considerar que as dinâmicas são diferentes e, àquela altura, já não era possível adentrar no cotidiano como todo e apresentar detalhes aprofundados da rotina, apenas visitar esse ou aquele nicho que o estudante deixa escapar ou quer apresentar.

Diante da necessidade de adaptar os instrumentos de pesquisa e a própria condução das conversas com os estudantes e a escola, me vi

diante de novos desafios. A pretensão que eu tinha de falar sobre suas rotinas a partir das visitas à escola ganhou novos contornos, agora mais que antes, ouvi-los era parte fundamental. As perguntas, fechadas ou livres, são importantes em entrevistas presenciais para que o pesquisador possa analisar o jogo corporal do entrevistado, como reação, seus silêncios e expressões faciais. Nesse sentido, a entrevista não se apresentou como a forma ideal para essa abordagem. Foi preciso considerar o contexto em que esses adolescentes viviam e como se enxergavam a partir, exclusivamente, de suas narrativas.

Nesse sentido, utilizo bases de dados públicos e realizo uma pesquisa empírica a partir da aplicação de questionários. Os dados estatísticos foram acessados a partir de instrumentos institucionais como o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), uma pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Estes instrumentos têm por objetivo verificar os dados referentes à educação, habitação, trabalho e rendimento etc. Quando o assunto é especificamente a educação, temos como base de dados a SAEB (sistema de avaliação da educação básica), o sistema tem a responsabilidade de gerar dados sobre equidade, qualidade e eficiência da educação básica no Brasil. Por fim, outro indicador utilizado é o Censo Escolar, que tem os resultados divulgados anualmente e é o principal avaliador estatístico da educação básica. É realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em colaboração entre as escolas públicas e privadas, bem como secretarias de educação municipais e estaduais.

Ademais, os interlocutores desta pesquisa e suas histórias compõem este trabalho tanto do ponto de vista qualitativo quanto quantitativo.

Ao chegar à escola em junho de 2019 não tinha um roteiro fechado de como deveria conduzir a pesquisa, sabia que a escola é um território muito particular que apesar da similaridade com outras, guarda certas necessidades e competências próprias que influenciam na forma como eu deveria conduzir o andamento dos trabalhos. Apresentei a pesquisa para dez turmas de estudantes do 1º ao 3º ano do ensino médio, buscando por voluntários e, apesar da receptividade, muitos deles preferiram não participar da pesquisa por inúmeros motivos: não se sentiam bem em passar suas informações para uma desconhecida, estavam indispostos ou não tinham interesse (Nota do Caderno de campo, junho de 2018).

Os questionários incluíam 18 blocos de questões, cada bloco contendo de 2 a 12 alternativas, onde os estudantes deveriam assinalar desde idade, raça, condição econômica, escolaridade dos pais/responsáveis, e até mesmo as suas aspirações futuras sobre educação e formação, especialmente a continuidade dos estudos após o ensino médio. Setenta estudantes responderam aos questionários, sendo trinta e cinco do turno matutino e trinta e cinco do vespertino. Entretanto, alguns questionários foram descartados por apresentarem inconsistências que impossibilitaram sua leitura e posterior análise. O objetivo na aplicação do questionário foi traçar a trajetória destas crianças e adolescentes a partir da relação de sua família com a esco-

la/educação, de modo a entender como o meio social poderia contribuir com as histórias de *sucesso* e *fracasso* escolar no meio rural.

Definindo chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes, a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis de experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência. O habitat e o tipo de vida cotidiana que lhes são associados, o montante de recursos a modalidade do sentimento da dependência, variável segundo a origem dos recursos, como a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição, dependem diretamente e fortemente da origem social ao mesmo tempo que substituem sua eficácia (Bourdieu, 1982 p. 27).

A partir desta percepção, o questionário aplicado apresenta uma ampla visão sobre as heranças culturais e sociais que podem, ou não, influenciar nas escolhas dessas meninas e meninos em permanecer na busca por maiores patamares sociais a partir da educação. Ao remontar o histórico familiar desses estudantes as noções de sucesso e fracasso escolar ganham uma maior notoriedade. Aliás, na educação no campo o que poderíamos chamar de sucesso escolar, se estamos lidando com métricas que, se aplicadas a outros contextos, podem significar uma gama de possibilidades?

Ao contar uma história ou destrinchar uma trajetória o construtor da narrativa cercado por datas, acontecimentos marcantes e uma gama de informações pode ou não exercer certas conexões entre os fatos e possivelmente buscará conduzir sua escrita de modo a apresentar ao menos linearidade na história que agora conta. Não sem surpresas, saberemos, cedo ou tarde, que não há linearidade a ser contada sobre a vida, mesmo ao buscarmos construir uma narrativa sistemática. “Além da prática oral, encontramos a produção e a preservação de objetos – como cartas, lembranças e baús de memória – afirmando-se como depositários da história individual/coletiva” (Bragança, 2012, p. 37). Há de se destacar a dificuldade em se trabalhar com a imagem de um adolescente negro, suas lembranças sobre a infância e suas experiências na escola. Fatos que parecem desconexos ou mesmo pouco capazes de contribuir com o resultado saltam, vez ou outra, sobre as histórias e isto lhes dá uma roupagem complexa. O processo de pesquisa nesses moldes requer técnicas refinadas de observação, análise e tradução da realidade.

A pretensão de construir uma narrativa a partir das trajetórias deve considerar que não basta extrair esse ou aquele detalhe das informações encontradas a partir de respostas em um questionário, é preciso, antes de tudo, abstrair a partir daquilo que não está em evidência no discurso ou nas respostas. Lahire (1995, p. 34) diz que qualquer pesquisador que trabalha com questionário deve saber que as informações encontradas a partir deste instrumento são ambíguas e ambivalentes, em determinados contextos podem ser avaliados como vagos demais “os traços, propriedades, características extraídas das formas de vida social devem sempre ser recontextualizados se quisermos dar um sentido sociológico às correlações estatísticas”. Deslo-

cando o olhar para os casos particulares, ou melhor ainda, para a singularidade evidente de qualquer caso a partir do momento em que se consideram as coisas no detalhe, “[...] o sociólogo mostra aquilo que os modelos teóricos fundados no conhecimento estatístico e na linguagem das variáveis ignoravam ou pressupunham: as práticas e as formas de relações sociais que conduzem ao processo de ‘fracasso’ ou de ‘sucesso’” (Lahire, 1995, p. 32).

Com a intenção de *remontar* suas trajetórias, tomamos como ponto de partida o que diz Elias (1993), quando assinala que não há dúvidas quanto aos indivíduos formarem a sociedade, ou de que toda “[...] sociedade é uma sociedade de indivíduos”, esse fato está claramente estabelecido. Deste modo, é possível compreender que a sociedade e os indivíduos não são mais que um conjunto incoerente que se misturam, com isso deixam escapar suas incongruências que são também sustentadoras do seu *todo*. O autor defende que, mesmo quando considerados num nível *mais profundo e paritário*, tanto os indivíduos quanto a sociedade conjuntamente formada por eles são igualmente “[...] desprovidos de objetivo”. Já que: “Nenhum dos dois existe sem o outro. Antes de mais nada, na verdade, eles simplesmente existem – o indivíduo na companhia de outros, a sociedade como uma sociedade de indivíduos – de um modo tão desprovido de objetivo [...]” (Elias, 1993, p. 16). Nesse sentido, ao buscar compreender a construção das trajetórias desses estudantes, devemos nos atentar, como Elias, que o indivíduo em relação à sociedade pouco pode mudar de direção, porque ações individuais não interferem de forma veemente em sua estrutura. As trajetórias são, nesse sentido, meros componentes dessa estrutura que comanda e direciona suas ações, negociações e vida e isso ganha centralidade na nossa investigação.

A População Negra e o Acesso à Escola – da cidade ao campo

É preciso considerar que a educação do negro no contexto brasileiro está marcada pelo tráfico negreiro, escravização, abolição e pós-abolição, e a inserção tardia dessa população na escola deve-se às leis e diretrizes que fundamentam exclusão e discriminação. Durante anos, o meio acadêmico e a sociedade difundiram o mito de que a população negra não teve acesso à educação, não sabia ler ou escrever e, como consequência, eram subjugados e ocupavam lugares sociais de pouco prestígio. Isso não é de toda verdade. Apesar da extensa relação de leis criadas pelo Estado para delimitar a presença de negros na escola, é preciso salientar que a educação do negro escravizado e/ou liberto no período escravocrata e colonial foi proporcionada pelos seus pares a partir de aulas de alfabetização e leituras. Alguns autores tratam essa questão: Bergamini (2017); Moraes (2007); Barbosa (2009), Arroyo e Fernandes (1999); Barros e Fonseca (2016); Demartini (2011) demonstram que, mesmo excluídos dos espaços formais de educação, há registros de negros escolarizados em condições de segregação.

Cruz (2005, p. 21) afirma que a historiografia da educação deixou de lado a experiência negra na busca por educação e ao longo dos anos foi sustentando um discurso de que pretos e pardos só frequentaram a escola a partir de 1960, desconsiderando a luta constante e “[...] a intervenção dos negros na sociedade brasileira nos primeiros anos da República, através das organizações negras, da criação de escolas e da imprensa negra”. A escassez de estudos acerca das memórias dos negros escravizados é consequência da narrativa de que este país tem uma História única.

A verdade é que a população negra foi abandonada no período de pós-abolição sem que lhes fossem dadas condições necessárias de sobrevivência. No âmbito do trabalho, precisaram competir com imigrantes europeus, nas escolas havia regras específicas que os afastaram do ambiente escolar como o Decreto no 1.331-A que tratava sobre o acesso à escola e excluía crianças, homens e mulheres que não tinham roupas ou sapatos tidos como adequados para o ambiente; portadores de doenças contagiosas etc. As desigualdades entre brancos e negros é, certamente, resultado da política escravagista e de repetidas exclusões que permeiam a sociedade.

No artigo 205, capítulo III, seção I da Constituição Federal é possível ler que “A educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Se por um lado temos o direito à educação garantido, em termos práticos, ele nem sempre foi assegurado, já que o acesso às mais variadas formas de direito serviu durante séculos a uma elite branca e burguesa que dominava não só o acesso à escola, como à terra, à saúde e à vida.

Ao analisar documentos que versam sobre o período pós-abolição, como o Decreto n.º 1.331-A, citado anteriormente, e o Decreto n.º 528, de 28 de junho de 1890 que determina quem está apto para imigrar ao Brasil, é possível perceber que algumas leis criadas após a abolição da escravatura não tinham a intenção de integrar a população negra, seja ela imigrante ou não, à sociedade brasileira. É evidente, a partir da análise desse contexto social, como, mesmo após a atualização destas legislações, as populações negra e indígena não alcançaram o mesmo patamar de instrução nem tiveram ascensão social tal qual os brancos. Em vez disso, desigualdades sociais foram ainda mais acentuadas, causando uma discrepância entre as realidades de negros e brancos, de quem vivia na cidade ou no campo.

Ainda hoje é possível assistir como esses determinantes trazem consequências, pois, aqui, “[...] esse sistema de hierarquização social [...] funda-se sobre dicotomias que por três séculos sustentaram a ordem escravocrata: elite/povo e brancos/negros são dicotomias que se reforçam mutuamente simbólica e materialmente” (Guimarães, 1995, p. 35). Optamos por analisar a história da educação do negro no Brasil, fundamentando uma discussão sobre racismo. O argumento de

Guimarães (1995) dá conta de uma análise técnica e social de como se estrutura o racismo e as desigualdades sociais presentes no Brasil, associada a uma mentalidade que sustenta processos de exclusão, segmentação social e uma violenta herança do pós-escravidão.

A luta por legislações capazes de sanar essas desigualdades constituía também um passo avante na desconstrução de uma cultura que fomenta violências. Cruz (2005) afirma que estes processos têm sido sistematicamente esquecidos, pois, a partir disso, poderíamos aprender sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. A autora destaca a importância de sabermos como se deu a alfabetização desse grupo ou “[...] da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros” (Cruz, 2005, p. 22-23).

O debate iniciado a partir das questões de Cruz (2005) se entrecruza com aquilo que Kilomba (2019) chama de lugar do *Outro* onde a autora afirma que isso não indica uma falta de resistência, mas sim falta de representação: “[...] não é que não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se especialistas em nossa cultura, e mesmo em nós” (Kilomba, 2019, p. 51). Nesse mesmo sentido, Carneiro (2005, p. 97) centraliza o debate especialmente sobre o viés da produção do conhecimento e o acesso à escolarização, explicando que para nós “[...] para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro [...]”.

Sobre a população negra foram construídos estigmas que historicamente sustentaram a premissa da pouca ou nenhuma aderência com as letras, as artes ou a ciência, enquanto, por outro lado, somos facilmente associados ao trabalho braçal e/ou em posições subalternizadas, e a isso se deve a recorrente e histórica desumanização a que fomos submetidos que atravessa o tempo e está estruturada em toda a sociedade. Aquilo que se convencionou chamar de epistemicídio, ou seja, “[...] é uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta” (Carneiro, 2005, p. 97).

Chegar à escola não foi, portanto, o único desafio enfrentado pela população negra em sua busca por escolarização. Os decretos de exclusão marcam uma geração inteira de negros livres ou libertos no período da escravidão, os quais, após o fim da escravidão, não tiveram meios de instrução oferecidos pelo Estado. Como se deu esse processo no meio rural, particularmente no nordeste brasileiro e especificamente no estado da Bahia? Falar de educação em comunidades ru-

rais é dizer especialmente sobre a educação da população negra, visto que estes territórios, principalmente no norte e no nordeste do país, foram os que mais receberam a população negra e são formadas majoritariamente por esta parcela da sociedade que logo após o fim da escravidão foi levada (de inúmeras maneiras) ao interior do país e por lá se manteve. Veiga (2008) fala-nos de como, nas memórias sobre a escola brasileira, a escola pública, pelo menos nos primeiros 60 anos do século XX, era vista com grande prestígio pela sociedade.

Ao analisar os textos constitucionais de 1824 e 1891, as duas cartas magnas contemplaram a educação escolar, mas as referências quanto à educação no campo são, em muitos momentos, inexistentes. Esse fato demonstra que apesar de ser considerado um país de origem agrária, os governantes de uma época a outra não tinham apreço pela educação no campo, e a memória cultural brasileira sempre esteve apoiada numa economia agrária, latifundiária e escravista, que interferiu historicamente nos modos como foram construídas as políticas educacionais do Brasil.

Sabe-se que um sistema de ensino fortalecido e amplo não era algo tido como importante para a elite econômica da época, já que a população letrada representava, ontem, como representa hoje, uma ameaça ao *status quo* dessa sociedade que está ancorada numa perspectiva burocrática, racista e burguesa. Dessa maneira, cabe uma análise minuciosa de como se deu o processo de universalização da educação no Brasil e, posteriormente, como a luta dos movimentos sociais e a sociedade civil como um todo inflamou o ambiente político para que houvesse legislações específicas para cada grupo sociorracial, já que inicialmente defendia uma educação universal estabelecida a partir da história oficial.

Era preciso, nesse sentido, começar a fundamentar uma história a partir do olhar dos excluídos, reconstruir a história oficial. Isso pode ser mais bem explicado a partir do que Pollak (1989) apresenta como *memória subterrânea*: “[...] ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à memória oficial, no caso a memória nacional” (Pollak, 1989, p. 03).

Como poderia uma legislação específica sobre educação no campo possibilitar o alcance de direitos socioculturais se, de antemão, o referido governo excluía essa população do acesso a direitos básicos? A promulgação de algumas leis sobre essa modalidade de ensino tratava-se, de forma muito evidente, da manutenção da violência e exclusão, ao propor um ensino eugênico e eurocêntrico aplicado a um espaço onde *ethos* não é um mero conceito, mas uma forma particular de construção social. É preciso entender, sobretudo, que as leis específicas sobre o ensino no meio rural foram, naquele momento, uma resposta às necessidades econômicas do país. A segmentação social e a divisão social do trabalho presentes nos artigos citados anteriormente evidenciaram ainda mais os valores europeus e essencial-

mente burgueses que foram importados e que dominavam a sociedade brasileira.

É importante demonstrar como atualmente tem se estruturado o ensino nas escolas do campo. Lugar onde, certamente, as políticas públicas chegam com mais lentidão e atingem menos cidadãos e cidadãs. Em relatório publicado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012), consta uma série de diretrizes sobre Educação do Campo e um histórico sobre a efetivação desta modalidade de ensino ao longo dos anos no contexto brasileiro.

Mennucci (1931) apud Neto (2016, p. 105) afirma que mesmo elogiando a atitude daqueles que apostaram no ruralismo, Mennucci alertava que havia distâncias “[...] entre aquilo que se ensinava nas escolas normais rurais, cujos professores tinham uma formação eminentemente urbana, e aquilo que era demandado pelos alunos do meio rural, dificultando a relação existente entre os moradores e os professores dessas áreas”. A escola se instalou no campo e se tornou um elemento perturbador, já que a relação entre escola e comunidade é estremecida pela imposição de pedagogias que não correspondem à realidade do camponês. Assim, não atingia seus objetivos e nem auxiliava o Estado em seu propósito de fixar essa comunidade na terra onde viviam.

É importante salientar que há diferenças entre a filosofia da educação do campo e a educação rural, como vem apontando o debate acadêmico na atualidade. Leite (1999) destaca, a partir disso, como o papel desempenhado pelo Estado foi importante naquilo que ficou conhecido como desenvolvimento da extensão rural, também o contexto em que houve maior preocupação com a defasagem educacional, que marcam o meio urbano e o meio rural de modos diferentes. Na trajetória da educação rural, como vimos, os moradores do campo tiveram sua imagem associada ao atraso, e a política educacional se organizava conforme os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura. Assim, “[...] para os movimentos sociais, lutar pela Educação do Campo é passar a pensar na educação do conjunto da classe trabalhadora e é buscar pautar dessa forma, em uma perspectiva de classe, a questão da política educacional” (Caldart, 2009, p. 53).

A educação do campo pensada e exigida pelos movimentos sociais renovou a perspectiva em torno do modo de educar em áreas rurais, ao pôr em debate a desconstrução da imagem do camponês enquanto parte de um grupo social ignorante e atrasado sem aderência às letras e formação técnica, conceito, enraizado durante séculos no imaginário social brasileiro e reproduzido enquanto uma verdade inquestionável. Experiências pedagógicas de sucesso em escolas de campo fomentaram o debate por uma educação pensada a partir de uma estrutura de ensino específica, onde “[...] visível aos analistas e militantes nos últimos anos, ou precisamente na última década, se desenvolve na interação entre os aludidos sujeitos coletivos que compõem a sociedade civil organizada no campo, entre si, e destes com órgãos do Estado brasileiro nas diversas esferas” (Munarim, 2011, p. 03).

Os Herdeiros: trajetórias de sucesso e fracasso escolar no meio rural

Minha preocupação foi conduzir a pesquisa respeitando as particularidades de cada um, e, apesar de ter inicialmente sido orientada pelo coordenador e diretor para observar aquelas trajetórias que eles consideravam de sucesso, meritocráticas e de pessoas *esforçadas*, tracei outro caminho e talvez por uma *intuição sociológica* deixei que as histórias surgissem de acordo os estudantes fossem me conhecendo e sentindo-se a vontade para falar.

Se tivéssemos a oportunidade de, por uma última vez, em função dessa pesquisa nos encontrarmos, certamente nos sentaríamos na varanda de suas casas, falaríamos de amenidades, veríamos fotografias manchadas pela ação do tempo em álbuns antigos, seríamos interrompidos vez ou outra por um barulho, com a chegada de um familiar, ou teríamos que lidar com o ladrar dos cães, cenas muito comuns em comunidades rurais que se repetem corriqueiramente, tão comum que não validamos como importante. Falar do outro é falar de si. Em comunidades rurais, as famílias, em minha experiência, são grandes núcleos associados, nem sempre ligados pelos laços consanguíneos.

É comum sentar-se no chão ao redor de um mais velho para ouvir suas histórias de infância, e essas narrativas passam de pai para filho, histórias familiares que são também a história da comunidade, uma forma única de produzir conhecimento e registrar e preservar essas memórias. Considerando essa perspectiva, ao decidir escrever histórias de pessoas que têm a minha origem, sabia que teria que provocar as suas lembranças e negociar as suas narrativas e que eles não falariam só sobre si, mas sobre todo o contexto comunitário. Isso pode ser ilustrado com a fala de uma das entrevistadas quando expõe a decisão, imposta pelas circunstâncias, de começar a trabalhar para colaborar com a renda familiar, *para ajudar a mãe*.

Pais com pouco ou nenhum capital social podem contribuir de forma positiva na trajetória escolar do filho? De que forma isso seria possível? E a partir de quais métricas é possível afirmar a presença ou não de capital social? O sucesso escolar calculado para pessoas de classe média alta, em famílias com alto padrão econômico, em sua maioria pessoas brancas e com formação superior, é dificilmente encontrado em pessoas pobres, negras e moradoras de favelas, cidades do interior e ainda na zona rural. No entanto, é preciso compreender que lidamos com seres sociais, e é “[...] somente por metáfora que podemos estabelecer um elo entre capitais (econômicos, culturais...) e os desempenhos ou situações escolares. Não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem ‘transmitir’ ou não as suas propriedades sociais” (Lahire, 1995, p. 33).

Estas questões começam a ser respondidas a partir dos dados de matrícula tanto na área urbana quanto rural deste município. A Tabela 1, a seguir, dá-nos uma visão geral desses índices e possibilita en-

tendermos as trajetórias estudantis conforme o contexto em que estão inseridos.

Tabela 1 – Números de matrículas ativas do município de Sapeaçu/BA

SAPEAÇU	ZONA URBANA	ZONA RURAL
Matrículas no Ensino Regular	3004	1110
Creche	108 matrículas	79 matrículas
Pré-Escola	152 matrículas	212 matrículas
2º ao 5º ano	599 matrículas	448 matrículas
6º ao 9º ano	1183 matrículas	0
Ensino Médio	729 matrículas	185 matrículas
EJA Fundamental	158 matrículas	33 matrículas
EJA Médio	75 matrículas	0

Fonte: EducaCenso (2018).

O número de matrículas, sua divisão nas esferas urbana e rural, explica-se melhor a partir da Tabela 2, onde está sistematizado a quantidade de escolas no município de 2012 a 2018, tanto da dependência administrativa pública quanto privada². Nesse intervalo de seis anos, podemos observar que quatro escolas de Ensino Infantil foram fechadas na rede pública e uma na rede privada significando um número de 0,83 escolas fechadas ao ano, já no ensino fundamental, foram dez escolas fechadas no âmbito municipal, enquanto o número de escolas privadas teve uma breve oscilação em 2014, mas voltou ao padrão nos anos seguintes.

Tabela 2 – Números de escolas por dependências administrativas

SAPEAÇU	-	ANO	ANO	ANO	ANO
Nível escolar	Dependência Administrativa	2012	2014	2016	2018
Pré-escola	Pública	21	19	16	17
	Privada	3	2	2	2
Ensino Fundamental	Pública	33	28	24	23
	Privada	4	3	4	4
Ensino Médio	Pública	3	3	3	3
	Privada	0	0	0	1

Fonte: Anuário Estatístico da Bahia (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018).

Apesar das desigualdades e da exclusão dessa camada da população no acesso a direitos, tal como retratado pelos dados apresentados até aqui, os anos de 2016 a 2019 foram o período em que mais crianças tiveram acesso à educação e em que os índices vinham crescendo. Dados do UNICEF (2021) apontam que, no entanto, as desigualdades permaneciam e de certo modo se acentuavam, a PNAD (2019) informa que 1,1 milhão de crianças e adolescentes com idade entre 05 e 17 anos, ou seja, em idade escolar obrigatória, não estavam matriculados nem frequentavam a escola.

Para a população negra, especialmente a que se encontra longe dos centros urbanos, o processo de educação no ambiente escolar pode representar, de certa maneira “[...] níveis sobrepostos de violência simbólica, dado que, além de referendar o capital cultural dos alunos pertencentes às camadas privilegiadas da população, convence aqueles que não são ‘herdeiros’ da mesma cultura erudita de que são eles os responsáveis por seu próprio malogro na escola” (Bourdieu, 1986, p. 788). Quando analisamos sob a ótica do território onde esses estudantes estão inseridos, demonstramos como essa violência, chamada de simbólica pelo autor, pode se revelar de outros tipos e se perpetuar tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Dessa maneira, avaliamos as relações, a subjetividade e os processos de trocas socioculturais a que os estudantes estão submetidos na escola. A origem comunitária dos estudantes participantes desta pesquisa é heterogênea, isso se explica por esta escola ser nucleada, ou seja, uma unidade escolar que recebe estudantes de diferentes comunidades. Treze destas comunidades fazem parte do município de Sapeaçu e 4 fazem parte do município de Castro Alves (Cova da Negra, Lagoa Seca, Petim e Cidade Nova), em termos de território as maiores comunidades são Cova da Negra; Murici; Lagoa Seca e Cidade Nova. A maioria dos estudantes aponta que residem em Cova da Negra, comunidade que fica acerca de 3 km do Colégio Estadual Anativo do Sacramento, sendo algumas delas mais distantes, o que exige um deslocamento mais longo, de moto, ônibus escolar ou mesmo caminhando. Como resultado, os números apontam um expressivo uso do ônibus pelos estudantes do Anativo do Sacramento, onde 83% dos estudantes utilizam esse meio de transporte como principal forma de deslocamento e outros 17% fazem o trajeto até a escola andando. O tempo de deslocamento entre as comunidades varia segundo as condições do trajeto e a quantidade de ônibus disponíveis.

Vale ressaltar que esta pesquisa foi realizada entre 2018 e 2022, nesse período, manteve contato tanto com a direção quanto com os estudantes de maneira constante. No Quadro 1, abaixo, é possível observar alguns aspectos da infraestrutura, da instalação de ensino e os equipamentos tecnológicos disponíveis na unidade de ensino.

Quadro 1 – Dados do Colégio Estadual do Campo Anativo do Sacramento

INFRAESTRUTURA DA ESCOLA			
Alimentação	Água filtrada	Fossa	Energia da rede pública
Acesso à Internet (a rádio)	Água da rede pública	Lixo destinado à coleta periódica	-
INSTALAÇÃO DE ENSINO			
7 salas de aulas	Sala de professores	Laboratório de informática	Quadra descoberta
Cozinha	Sala de leitura	Banheiros	Secretaria Almoxarifado
EQUIPAMENTOS DA ESCOLA			
TV	DVD	Impressora	Projetor multimídia

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Censo escolar de 2020.

No ano de 2020, em decorrência da pandemia do Novo Coronavírus, os estudantes ficaram afastados da escola por mais de um ano e tiveram que lidar com perdas econômicas – quem era pobre tornou-se ainda mais pobre – e retrocesso educacional, já que com o avanço da pandemia tiveram que estudar a partir de casa e nem todos os estudantes na zona rural tem acesso à tecnologia – internet, ou equipamentos como computador e celular.

Dados do Censo Escolar (2021) apontam que entre os estudantes do Anativo do Sacramento a estatística se repete: 51% não tem *Wi-Fi*; 82% não tem mesa para estudar; 95% não tem tablet; 78% não tem notebook. Soma-se a isso o cenário das escolas públicas em área rural, marcado pela invisibilidade, e isso reflete em uma estrutura defasada que destoa, consideravelmente, dos problemas enfrentados na área urbana. Com isso, é preciso considerar que o EducaCenso (2022) aponta que 84% das escolas do campo não têm bibliotecas; 89% não tem salas de leitura; 87% não tem laboratório de informática; 98% não tem laboratório de ciência, 70% não tem sala de professor; 51% não tem sala de diretor.

Lima e Bernardes (2020) apontam a necessidade de entendermos que a emergência de saúde pública³ a que estivemos submetidos nos colocou frente a um novo processo educacional, o que na cidade pode ser considerado Educação a Distância, no campo, tem se desenhado enquanto educação emergencial. A primeira envolve adequação do conteúdo, aulas síncronas e assíncronas, suporte de tutores, estratégias de abordagens e múltiplas plataformas previamente conhecidas pelos professores e tutores, no entanto, “[...] as escolas estão diante de uma Educação Remota Emergencial. Remota porque a tecnologia se tornou mediadora para as aulas presenciais; emergencial no que se refere a um conjunto de estratégias de ensino que têm sido pensadas e adaptadas no calor do momento” (Lima; Bernardes, 2020, p. 37).

Na pesquisa empírica realizada, conforme exposto anteriormente, a análise dos questionários aponta que a maioria dos estudantes estava em idade escolar regular, 86% têm entre 14 e 18 anos, a quantidade de estudantes com idade superior ao recomendado para conclusão do ensino médio ainda é considerada alta, já que 14% dos estudantes têm idade igual ou superior a 19 anos. É, ou deveria ser, dever do Estado e esforço coletivo da comunidade garantir uma trajetória escolar bem-sucedida às crianças e adolescentes. O impacto da distorção idade-série e/ou do abandono escolar é sentido não só com quem está diretamente envolvido com o histórico das famílias.

É possível observar que 98,48% trabalham no campo em horário oposto às aulas e são igualmente afetados pela falta de recursos que os obriga a entrar no mercado de trabalho ainda muito jovens, geralmente sem remuneração adequada ou justa. Isso leva à dificuldade de compreensão do conteúdo, bem como a de acompanhar a metodologia aplicada pelo professor em sala de aula. Mesmo nesse cenário, a

partir da experiência da exclusão, 61,90% avaliam que reprovaram por não estudar o suficiente.

Tabela 3 – Pretensões futuras pós-ensino médio

PRETENSÕES PÓS-ENSINO MÉDIO	%
Somente continuar estudando	3
Somente Trabalhar	26
Continuar estudando e trabalhar	57
Ainda não sabe	14

Fonte: Elaboração da Autora (2022).

A condição socioeconômica é um dos marcadores capazes de subsidiar uma explicação acerca da dificuldade dos estudantes se manterem na escola, no entanto, mesmo diante do cenário apresentado, os estudantes ousam sonhar por um futuro melhor. Diante das dificuldades veem a educação como a possibilidade de mudança e ascensão social, não apenas para eles mesmos mais também para suas famílias. Esse debate se insere naquilo que Lahire (1995) aponta como *condições de existência* e *condições de coexistência* analisadas em forma de propriedades, de capitais, de recursos abstraídos e de relações efetivas, essas condições não determinam o indivíduo. Assim, é possível afirmar que, apesar da realidade social, da pobreza, das desigualdades de condições de acesso e permanência na escola, por motivos que não são facilmente compreensíveis, os estudantes almejam construir caminhos possíveis de sucesso, mesmo que seja improvável transpor essa realidade.

Quando questionados acerca das horas de dedicação aos estudos, 7% dos estudantes utilizam o horário oposto às aulas para se dedicar aos estudos; 37% se ocupam do trabalho no campo além do trabalho doméstico que também é uma porcentagem expressiva, com pouco ou nenhum tempo para estudar.

As crianças não reproduzem as formas de agir da sua família, criam suas próprias noções levando em consideração a sua configuração familiar e as relações que estabelecem com esses indivíduos. Traçando para o contexto de onde escrevo, é preciso questionar: por que há estudantes na zona rural com trajetórias consideradas excepcionais, considerando raça, classe, gênero, entre outras variáveis aplicadas ao contexto? O contexto familiar influencia a experiência escolar dos estudantes? O que me leva a pensar “[...] como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar tão diferentes? Quais são as diferenças internas nos meios populares suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças” (Lahire, 1995, p. 12).

As questões postas por Lahire na França são questões que também reverberam no Brasil de hoje, com algum *gosto amargo*, já que o país viveu um processo de escravização e a colonização da sua população nativa, enquanto a França foi um país colonizador. Voltamos a questão de como esses estudantes (do campo) estão criando meca-

nismos de ascensão social através da educação, apesar dos problemas enfrentados ao longo dos anos escolares já que o nosso contexto social é complexo, os meios de acesso e permanência nas escolas são totalmente diferentes do que acontece nos centros urbanos mesmo quando em comparação com as periferias.

Entre os estudantes participantes dessa pesquisa, pelo menos 13% das mães ou responsáveis nunca estudaram e/ou foram à escola. É um número consideravelmente alto, mesmo a partir deste contexto social. Os estudantes apontam ainda que 38% das suas mães ou responsáveis cursaram apenas entre a 1ª e a 4ª série do ensino fundamental, enquanto 16% fizeram entre a 5ª e 8ª séries do ensino fundamental; 9% têm ensino médio incompleto; 18% concluíram o ensino médio; 3% cursaram o ensino superior, necessário enfatizar o alto número de mães e/ou responsáveis que tiveram apenas a instrução básica (1ª a 4ª série), levando em conta o analfabetismo funcional que, na prática, impossibilita o auxílio em atividades escolares simples.

Em se tratando dos números correspondentes aos pais ou responsáveis, 63% nunca estudaram; 13% têm apenas o ensino fundamental completo e 3% têm ensino médio. Em verdade, há uma grande variação no número de analfabetos, que são, certamente, determinadas pelo contexto em que vivem. Pais e mães apresentam globalmente números similares e as dificuldades em auxiliar e/ou incentivar a educação do filho se repetem. Em termos dos marcadores de gênero os dois grupos, no contexto pesquisado, são atravessados pelos mesmos marcadores, com os homens sendo mais afetados na fase inicial de formação. A formação dos pais e responsáveis destes estudantes é extremamente importante, visto que possibilita compreender as escolhas dos seus filhos, sobrinhos e netos, ainda que não as determine. “A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma de relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. [...]” (Bourdieu; Passeron, 1982, p. 42).

Neste sentido, a relação da família com a educação dá pistas dos casos de *sucesso* ou *fracasso* da criança em sua formação escolar. Certamente que em uma família onde a educação é prioridade, a criança terá mais acesso à informação, leituras, pesquisas e criará uma relação de proximidade e intimidade com a escola. A partir da análise pode-se apontar como as condições econômicas, a educação e a ordem moral doméstica, assim como o investimento pedagógico que mães, pais e responsáveis fazem, estão amplamente ligadas a suas heranças culturais. “[...] uma avaliação precisa das vantagens e desvantagens transmitidas pelo meio familiar deveria levar em conta não somente o nível cultural do pai ou da mãe, mas também dos ascendentes de um e outro ramo da família ‘e também, sem dúvida, o do conjunto dos membros da família extensa’” (Bourdieu; Passeron, 1982, p. 42).

Quanto às condições materiais, 74,70% das mães trabalham na lavoura, contra 75,26% dos pais. Aqui, pais e mães têm como ocupação principal o trabalho no campo e certamente que em termos de

remuneração, diferenças podem aparecer, mas não foi intenção fazer esse paralelo, já que no contexto em questão a pobreza e a desigualdade dificultam uma análise mais aprofundada a partir apenas da resposta dos estudantes. Na maioria das vezes pobreza, racismo e sexismo são naturalizados e as resistências se dão de formas muito escusas. O lugar que historicamente a escola ocupa na vida de estudantes negros e negros determinará sua visão sobre fracasso e sucesso.

Sonhar tem um preço para esses meninos e meninas, que mesmo alimentando o sonho de cursar o ensino superior, têm suas trajetórias marcadas por ter que escolher se vão trabalhar em proporcionar condições de subsistência familiar e se, num contexto de aprovação em um curso superior, terão condições financeiras de realizar seus sonhos. As oportunidades de que estes estudantes dispõem estão longe de alcançar paridade com pessoas brancas e de classe média, ou média alta. Visto que, da realidade em que escrevo, possibilidades de ascensão a partir da educação estão atreladas a outras tantas necessidades que devem ser supridas a partir, principalmente, de políticas públicas. O estudante precisa ter seus direitos básicos garantidos como à água, luz, comida, transporte, educação de qualidade, gratuita e universal, tal qual preconiza a nossa Constituição.

Numa sociedade marcada por desigualdades, a maioria dos negros desconhecia a universidade como uma possibilidade. Isso se deve, em grande medida, ao contexto social em que estamos inseridos e aos *capitais culturais* a que temos acesso. No entanto, como afirma Bourdieu e Passeron (1982, p. 41), “[...] não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas”.

Ao narrar as experiências desses estudantes nos deparamos com aquelas trajetórias que podem ser lidas como trajetórias fracassadas, resultado direto do não acesso a direitos fundamentais garantidos, na forma da lei. O contexto social destes estudantes apresenta uma disparidade econômica, social e cultural que influencia na mobilidade social, seja através da educação ou de outras formas. Apontamos de forma recorrente como o ambiente escolar é um lugar de manutenção de desigualdades, sua estrutura desde o período colonial privilegiou a elite e a burguesia, solidificou a exclusão e o domínio destes sobre a população negra e indígena.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu; Passeron, 1982, p. 41).

As afirmações encontradas nas incursões de Bourdieu e Passeron são, por mais difícil que seja admitir, a tradução da realidade brasileira, e a escola onde realizei essa pesquisa, um retrato fiel de como

as desigualdades sociais podem fazer dos estudantes reprodutores sociais de uma herança cultural vivida pelos seus pais ou avós e que, solidificada em seus imaginários, não lhes permite vislumbrar outras formas de estar no mundo. Assim, “[...] de todos os fatores de diferenciação, a origem social é, sem dúvida, aquela cuja influência se exerce mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que o sexo e a idade e sobretudo mais do que um outro fator claramente percebido” (Bourdieu e Passeron, 1982, p. 27). As trajetórias apresentadas apontam que no caso dos estudantes de escolas do campo, essa realidade se repete e evidencia o que traz o autor.

No Brasil, não podemos analisar apenas sobre a influência da classe social, já que nesse país a desigualdade social é sinônimo de raça e gênero, e esta pode influenciar de modo contundente as trajetórias escolares de uma família, comunidade ou mesmo, como já vimos, do país. Ainda que tenha afirmado que o capital social não é elemento determinista, em contextos em que o estudante não enxerga na família, na escola ou na comunidade possibilidades de mudança, pode estar mais propenso a reproduzir a lógica do capital social e cultural que herdaram do meio onde vivem. Ora, sabemos que há possibilidade de mesmo desfrutando de um capital cultural reduzido este estudante escolher caminhos profissionais diferentes daqueles que seus pais ou avós desempenharam, mas isso é também resultado das influências positivas vindo da escola ou de outro exemplo individual, da vivência em comunidade e de uma rede mais extensa que tem crescido no meio rural com o advento da internet.

O contato com a escola deixou transparecer como as relações entre raça, gênero e classe atravessam as trajetórias desses estudantes. Eles chegavam a cada um, da sua comunidade, trazendo e trocando experiências, colocando suas particularidades no jogo da convivência social. O fato de a pesquisa ter sido desenvolvida no Nordeste, na Bahia, no Recôncavo em uma escola inserida em uma comunidade rural, contribui para a percepção de que a maioria dos seus alunos são pobres, mulheres e negros figuram enquanto maioria nas escolas, mas por inúmeros fatores (como dificuldades financeiras, casamento, filhos, o trabalho na lavoura), permanecem por menor tempo ou desistem ainda nos primeiros anos de formação.

Pierre Bourdieu e Claude Passeron (1982) fala que “[...] de todos os fatores de diferenciação, a origem social é, sem dúvida, aquela cuja influência se exerce mais fortemente sobre o meio estudantil” (p. 27). As trajetórias destes meninos e meninas apontam que, no caso dos estudantes de escolas do campo, essa realidade se repete e evidencia o que traz o autor. Eu poderia citar, nominalmente, os diversos estudantes participantes da pesquisa que mantêm o sonho de continuar estudando, no entanto, a realidade econômica da família e o contexto em que vivem pesam em suas escolhas e eles se veem em condições desfavoráveis, onde tem que escolher entre pôr comida na mesa da família ou persistir nos estudos. Há, entre esses jovens, pelo menos dez que passaram em cursos superiores nos últimos cinco anos, e isso

prova como, a partir da promoção de políticas públicas, como a lei de cotas, a realidade rural começa a mudar.

Foi possível ver que o histórico do Estado brasileiro é de exclusão sumária ou falsa inclusão, e só recentemente políticas públicas vêm sendo utilizadas como ferramentas de reparação histórica. Deste modo, estas meninas e meninos, estudantes do Colégio Estadual do Campo Anativo de Sacramento, contam e apresentam, cada uma a seu modo, histórias de resistência e padrões de mudanças que só foram possíveis através do acesso à educação. Os estudantes das escolas do campo, especialmente da que me atendo, revelam-se gratas surpresas em um lugar em que sonhar é *proibido*. Marcham com um lápis em uma mão e na outra a enxada, mas não têm mais como obrigação e único caminho o trabalho no campo. Enxergam o futuro em que suas origens não são mais deterministas e em que a mobilidade social está ancorada em mais anos de estudos.

A violência que se perpetua na experiência da negritude está estruturada, graças à ideia de que o negro é deslocado tanto da humanidade quanto da sociedade civil, e isso fundamenta um estado permanente de guerra. É tanto física quanto simbólica, e a educação dessa parcela da população é um demonstrativo real de como a herança colonial perpetuada de diferentes formas pode minar os esforços jurídicos com os quais o Estado brasileiro procura corrigir os rumos da história. A luta por uma educação popular no meio rural requer um esforço do poder público e da sociedade civil. Em *Educação como prática da liberdade*, como definido por hooks (2017, p. 35):

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.

Nesse sentido, considerando a relação escola, família e comunidade pode-se afirmar que “[...] o ‘fracasso’ e o ‘sucesso’ escolares podem ser apreendidos como resultado de uma maior contradição, do grau mais elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra” (Lahire, 1995, p. 19). Dessa forma, falar de sucesso ou fracasso na trajetória de estudantes negros em escolas do campo requer amplo debate sobre a política de acesso e permanência no ensino básico. Não se trata de número de matrículas, mas das condições materiais e simbólicas a que estes estudantes estão submetidos e que influenciam de modo contundente as suas trajetórias de vida e formação.

Recebido em 09 de junho de 2023
Aprovado em 04 de novembro de 2024

Notas

¹ A discussão presente neste artigo é resultado da tese de doutorado intitulada Oportunidades Desiguais e Trajetórias Excepcionais: percurso escolar de jovens negras e

negros moradores da zona rural na educação básica no Recôncavo da Bahia, defendida em 2022, no Programa de Pós-Graduação em Estudos étnicos e Africanos - UFBA, com bolsa de incentivo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Na oportunidade, agradeço à orientação da professora Dr^a Patricia Alexandra Godinho Gomes e à coorientação da professora Dr^a Dyane Brito Reis Santos.

² Não foi possível precisar através do Anuário Estatístico da Bahia quantas escolas do município estão localizadas na zona urbana e quantas no meio rural.

³ Referimo-nos à Covid-19 e às consequências de uma educação emergencial imposta naquele contexto.

Referências

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento**. Social no Campo (Por uma Educação do Campo). Brasília, 1999.

BARBOSA, Marialva Carlos. Escravos letrados: uma página (quase) esquecida. **E-compós**, Brasília, v. 12, n. 1, jan./abr. 2009.

BERGAMINI, Atílio. Escravos: escrita, leitura e liberdade. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 35, n. 71, p. 115-136, 2017.

BOURDIEU, Pierre. As Formas do Capital. In: RICHARDSON, JG (Ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. Nova Iorque: Greenwood Press, 1986. P. 241-258.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de Vida e Formação de Professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. ISBN: 978-85-7511-469-8.

BRANDÃO, Zaia. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no Ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago. 1983.

BRASIL. Decreto n. 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 1854.

BRASIL. Decreto n. 528, 28 de junho de 1890. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1424, 1890.

BRASIL. Lei nº 7.967, 18 de setembro de 1945. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1945. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del7967.htm. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Resolução n. 1, de 23 de agosto de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, edição 164, seção 1, p. 3, 2018.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma Abordagem Sobre a História da Educação dos Negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História do Negro e Outras Histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DEMARTINI, Z. B. F. A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. **Revista da Associação Nacional de Educação**, v. 8, n. 14, p. 51-60, 1989.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: formação do Estado e civilização. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói/RJ: EdUFF, 2016. 442 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4671529/mod_resource/content/0/A%20Historia%20dos%20negros%20na%20educacao%20no%20Brasil%20.pdf. Acesso em: 5 dez. 2023.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 43, p. 26-44, nov. 1995.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. Rio de Janeiro: IPEA, 2002.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Educação – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2018)**. Rio de Janeiro, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação** – episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 1995.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Luciméa; BERNARDES, Marcus. Do Caos à Pandemia: educação emergencial em escolas do campo. In: SOARES, Sávila Bona V. et al. **Coronavírus, Educação e Luta De Classes no Brasil**. Brasil: Editora Terra Sem Amos, 2020.

LIMA, Márcia; RIOS, Flavia; FRANÇA, Danilo. Articulando Gênero e Raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In: MARCONDES, Mariana Mazzini et al. (Org.) **Dossiê Mulheres Negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo**: marcos normativos/secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Brasília: SECADI, 2012.

MORAIS, Christianni Cardoso. **Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 36 set./dez. 2007.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, 2011.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação Rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História do Negro e Outras Histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

VEIGA, Ima Passos Alencastro. **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. 13. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2008.

Luciméa Santos Lima é, antes de tudo, oriunda da zona rural do Recôncavo Baiano, filha de mãe analfabeta e primeira da sua família a acessar o ensino superior. A partir das políticas de acesso e permanência, como as leis de cotas, e as políticas de ações afirmativas (bolsas permanência), tornou-se Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB/2014), tem Mestrado e Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/2017 e 2022), atualmente é Bolsista Capes de Pós-Doutorado em Estudos de Cultura e Território pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e atua como professora substituta do curso de Educação do Campo (LEDOC – Artes, Artes Cênicas e Música) também pela UFNT.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1361-1711>

E-mail: mealimasantos@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

