



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARLON EUSTÁQUIO DA SILVA

COTIDIANO ESCOLAR DE CRIANÇAS NEGRAS: OLHARES E INTERVENÇÕES

**LAVRAS-MG
2020**

MARLON EUSTÁQUIO DA SILVA

COTIDIANO ESCOLAR DE CRIANÇAS NEGRAS: OLHARES E INTERVENÇÕES

Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em
Pedagogia apresentado à Universidade Federal de
Lavras.

Dra. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões
Orientadora

LAVRAS-MG
2020

RESUMO

O presente estudo buscou verificar: 1) o modo como práticas educativas adotadas no cotidiano de sala de aula revelam o posicionamento conservador e excludente da escola frente à questão racial; 2) a contribuição de intervenções pedagógicas críticas na superação do processo de subalternização e inferiorização da criança negra pelo ambiente escolar. Para tanto foram feitas observações não estruturadas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, entrevista semiestruturada com a professora participante e análise documental de cadernos dos/das estudantes da turma participante. Em um segundo momento foi elaborada uma pesquisa de intervenção pedagógica, na qual foram realizadas atividades voltadas para a alfabetização tendo como eixo norteador a relações étnico-raciais. Este trabalho por meio das intervenções pedagógicas realizadas, buscou levantar questionamentos sobre as situações vividas pelas crianças negras desta turma participante. Uma vez que elas apresentavam dificuldades em suas aprendizagens e também sofriam o processo de marginalização gerado pela professora participante por meio de suas falas e posturas. No contexto das observações, foi constatado que a relação entre professora e estudantes negros/as eram pautadas em falas e posturas excludentes e discriminatórias, as quais contribuíram para legitimar os quadros de dificuldades de aprendizagem desses/as estudantes. À vista disso, as intervenções pedagógicas foram eficientes para superar os estigmas e preconceitos identitários internalizados pelas crianças.

Palavras-chave: Crianças Negras. Dificuldade de Aprendizagem. Discriminação.

ABSTRACT

The present study sought to verify: 1) the way in which educational practices adopted in the daily classroom reveal the conservative and exclusive positioning of the school in relation to the racial issue; 2) the contribution of critical pedagogical interventions in overcoming the process of subordination and inferiorization of black children by the school environment. For this purpose, unstructured observations were made in a class of 1st year of Elementary School, semi-structured interview with the participating teacher and documentary analysis of notebooks of the students of the participating class. In a second step, a pedagogical intervention research was carried out, in which activities aimed at literacy were carried out with ethnic-racial relations as a guiding axis. This work, through the pedagogical interventions carried out, sought to raise questions about the situations experienced by black children in this participating group. Since they had difficulties in their learning and also suffered the process of marginalization generated by the participating teacher through their speeches and postures. In the context of the observations, it was found that the relationship between black teacher and students was based on exclusive and discriminatory speeches and postures, which contributed to legitimize the learning difficulties of these students. In view of this, pedagogical interventions were effective in overcoming the identity stigma and prejudice internalized by children.

Keywords: Black Children. Learning. Difficulty. Discrimination.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
REFERENCIAL TEÓRICO.....	10
A presença do racismo nas escolas.....	12
MÉTODO.....	17
Escola participante.....	18
A professora participante.....	18
A turma participante.....	20
RESULTADOS.....	20
Observações não estruturadas.....	20
Entrevista com a professora.....	24
As intervenções pedagógicas.....	24
DISCUSSÃO.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS.....	30
ANEXO A.....	31

1. Introdução

Durante minha trajetória escolar quase não tive contato com discussões sobre temas que se relacionavam com as questões raciais e todas as coisas que dela se ramificavam. Estudei em colégio particular por um longo período de tempo, entrei nessa escola em 2008, e me formei no Ensino Médio em 2015. O filho da empregada estava estudando na mesma escola que os filhos de seus patrões, era uma coisa que ninguém imaginava ser possível.

Assim que cheguei no colégio não percebi que era a única criança negra ali dentro, mas percebi que Geraldo, um disciplinário responsável por acompanhar os recreios e também sempre estava à disposição para ajudar no que era necessário, tinha alguma coisa em comum comigo. Sendo assim, ficamos muito próximos sempre conversávamos, mas nesse tempo todo em que falava com Geraldo não passava na minha cabeça que éramos duas pessoas negras de fato, achava que era por pura afeição um pelo outro já que ele foi muito receptivo quando cheguei ao colégio.

O tempo foi passando e eu continuava sendo a única criança negra ali dentro, e por isso, sempre era muito travado, não gostava de falar na sala nem mesmo de fazer perguntas e também sempre era o último a ser escolhido pelos meus colegas nas brincadeiras. Durante o tempo que estudei nessa escola passei em branco e no fundo me sentia desconfortável, sabia que não pertencia ao mesmo mundo que meus colegas, mas não entendia todo o contexto por trás, como dito antes, eu não tive nenhum contato efetivo e positivo com temas ligados às questões raciais, então minha formação enquanto pessoa negra não aconteceu ali, discursos relacionados com a temática aconteceram pouquíssimas vezes e de maneiras não agradáveis. Eu era um estudante negro e bolsista, por isso me sentia menor que meus colegas, lembro das vezes em que falavam de suas empregadas, que levavam seus sucos, lavavam suas roupas e faziam suas comidas, só depois que terminei a escola pude perceber que essas empregadas poderiam ser substituídas pela minha mãe.

Um dos poucos momentos em que houve "contato" com a temática da negritude, de uma certa forma, foi quando uma professora de história da 6ª série perguntou se já tinha explicado o capítulo sobre África, a sala disse que não e então ela disse que não ia falar sobre "porque não achava importante e que precisava dar prioridade para o que ela achava mais interessante e que contribuiria de verdade para a sala." Quando ela terminou de falar essa

frase fechou o livro de história se sentou na mesa e começou a contar da viagem que faria para a Irlanda e que estava muito ansiosa para morar em outro país.

No Ensino Médio, especificamente no primeiro ano, entrou mais um menino negro na sala, o Pedro, mas por conta de todo esse embranquecimento eu não conseguia me perceber como negro e muito menos enxergar os meus semelhantes. Quando estávamos no terceiro ano do Ensino Médio tivemos que fazer um trabalho para a disciplina de História, lembro que o professor colocou no quadro alguns temas, que começavam pela Grécia e terminavam na história do Brasil Contemporâneo. Mas no meio desses temas estava a África, mas eu nem liguei muito e pedi para fazer o trabalho sobre a Grécia, mas o professor olhou para mim e disse que combinaria comigo falar sobre a África, mas que não era para o meu grupo se preocupar muito, porque a África quase não caía no ENEM e ninguém falava muito dela.

O grupo formado por Pedro, Laís e eu, dois garotos negros, falaria sobre uma temática extremamente necessária, mas que mais uma vez era menosprezada dentro do espaço escolar. Como já dito antes, o professor não deu muita importância para o nosso tema, ele só colocou no quadro como uma maneira de fazer com que alguém o apresentasse para que ele não precisasse se preocupar em dar essa matéria. Quando o dia da apresentação chegou ele veio até o nosso grupo, momentos antes de apresentarmos, e perguntou se queríamos realmente apresentar já que a "África não era importante e que não caía em nenhum vestibular." Mesmo com o descaso dele apresentamos o seminário, os colegas da sala não prestaram muita atenção e o professor muito menos; ele se sentou no fundo da sala e enquanto apresentamos ele corrigia as provas. Acabamos a apresentação nos sentamos e o professor começou a conversar sobre outro assunto. Não me lembro da nota que tiramos, mas todo esse descaso ficou muito marcado em mim junto com a sensação de não ter me apropriado das questões que foram apresentadas em nosso seminário, mesmo apresentando um tema que se relacionava com a minha vida não consegui começar meu processo de construção identitária naquele momento, era como se estivesse falando de outras pessoas, de pessoas que não tinham nada em comum comigo.

O Ensino Superior foi uma grande conquista para mim e também para a minha família, e poder estar dentro de uma universidade pública só foi possível pelo grande esforço dos meus pais e da minha avó. Cursar Pedagogia me possibilitou vários aprendizados, tive acesso aos mais diversos assuntos que permitiram me conectar comigo mesmo e me entender,

não me encontrei de uma vez, o processo foi demorado e as coisas foram acontecendo gradualmente.

O tempo no curso foi passando e eu enfrentava alguns conflitos comigo mesmo, como por exemplo, a minha sexualidade. No começo eu não falava abertamente sobre isso, o que não permitia que eu desconstruísse em mim vários estereótipos, e isso me impedia de viver uma vida plena, já que sempre eu estava me vigiando e me guardando em uma caixinha. No entanto, com o passar do tempo eu vi que todo esse medo não era necessário, que estar dentro da faculdade me fazia ser livre e entender a minha sexualidade.

A percepção e o entendimento sobre a minha negritude veio mais tarde e o processo foi mais lento. Contudo, logo depois que me entendi e me percebi como um homem negro a minha existência foi ressignificada e não consigo mais deixar de ver o mundo e estar nele a partir da minha negritude. Com 20 anos li um livro chamado Tornar-se Negro, de Neusa Santos Souza (1983), e ao ler todas as questões que eram apresentadas no livro, comecei a me repensar como homem, repensar as pessoas com as quais me envolvia, repensar quais lugares frequentava e se tinha mais pessoas negras ao meu redor, comecei a reconhecer os meus semelhantes na rua, na escola em que fazia estágios e também na universidade. Foi a partir desse momento que comecei a repensar minha vida dentro do colégio, em como foi difícil para mim enquanto menino negro estar dentro de um espaço em que era a minoria. Me reconhecer como homem negro me possibilitou vivenciar novas experiências dentro do curso, me fez procurar mais textos com essa temática que possibilitaram me colocar de uma outra maneira até mesmo fora do ambiente acadêmico.

No momento em que se tem acesso a novas informações e conhecimentos, que possibilitam um maior aprendizado e novos questionamentos, surge o ideal de romper com o que é posto e reproduzido. No terceiro período, durante as aulas da disciplina de Psicologia da Educação, uma questão pessoal fez com que minha trajetória no curso ganhasse um novo sentido e transformasse toda a minha caminhada dentro e fora da universidade, olhando principalmente para o cotidiano das crianças negras dentro dos espaços escolares.

Ao observar o cotidiano da minha irmã, uma criança negra, dentro da escola, comecei a perceber que ela recebia um tratamento extremamente diferente do que as outras crianças. Sempre que ia buscá-la sua professora dizia que a escola não sabia mais o que fazer, que o comportamento dela não era normal para uma criança na sua idade, e sempre perguntavam se em nossa casa estava acontecendo um problema que com certeza estaria

influenciando a maneira como Julia se comportava na escola. Todas as vezes em que chegava na escola a professora estava na porta pronta para reafirmar o discurso que minha irmã não sabia se comportar como era esperado, as professoras de outras turmas também ficavam falando que minha irmã não era normal, e que tínhamos que resolver aquela situação porque a escola não estava conseguindo mais. Quando isso aconteceu a Julia estava na segunda etapa da Educação Infantil e já recebia os mais diversos rótulos por parte da escola, pensamos muitas vezes em tirá-la da escola, mas decidimos buscar ajuda para resolver aquela situação e para que a Julia voltasse a ter vontade de ir para a escola.

Minha mãe buscou ajuda na Secretaria de Educação explicando toda a situação da escola em relação a Julia, afirmando que faria o possível para que minha irmã parasse de receber aqueles rótulos e que as pessoas deixassem de excluí-la das atividades. Sendo assim, a Secretaria enviou uma pessoa para acompanhar o cotidiano da Julia na escola e fazer um relatório que seria discutido entre minha mãe e a coordenação do CMEI. Nesse tempo minha irmã já fazia acompanhamento com um psicólogo, que já tinha o conhecimento da situação que ela enfrentava e, por isso, garantiu que todos aqueles rótulos não tinham fundamento.

Como tentativa de buscar mais alguém que entendesse do assunto e que poderia me ajudar e sugerir uma intervenção na escola em que minha irmã estudava, conversei com a Professora Larissa explicando toda a situação e todas as consequências que aquilo trazia tanto para minha irmã quanto para minha mãe que estava totalmente preocupada e sem esperança que todo aquele problema pudesse ser resolvido.

Sendo assim, fui convidado a participar do grupo de pesquisa FORPEDI junto com a professora Larissa. Com isso, foi decidido que realizaríamos uma pesquisa bibliográfica sobre o Fracasso Escolar e quais eram suas determinantes. Quando comecei a realizar as leituras dos textos pude perceber que aquilo que minha irmã estava passando na escola era muito mais comum do que eu imaginava. Percebi infelizmente que esses de rótulos escolares eram frequentes em muitas crianças, especialmente em crianças pobres e negras.

No ano de 2019, por meio do Projeto Residência Pedagógica, pude acompanhar o cotidiano de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Lavras. Esse projeto teve como principal objetivo e foco de trabalho o processo de alfabetização e também se preocupou em garantir às/aos estudantes possibilidades de exercerem uma leitura crítica de mundo. Contudo, os processos de alfabetização

desses/dessas estudantes foram marcados por entraves que acabavam resultando em situações de desagradáveis para esses e essas estudantes.

Algumas dessas e desses estudantes apresentavam dificuldades em seus processos de ensino-aprendizagem, muitas/os não reconheciam as letras do alfabeto, não sabiam contar até 10 sozinhas, e algumas não conseguiam acompanhar o que era proposto pela professora e muitas vezes não conseguiam completar as atividades que precisavam ser feitas nas apostilas e outros materiais didáticos. Tais situações eram tratadas como se fossem exclusivamente de responsabilidade das famílias desses/as estudantes, e até mesmo como se cada um/uma deles/as fossem os próprios responsáveis por estarem nessas situações, ou seja, o tempo todo esses entraves eram caracterizados como externos à escola e a sala de aula, resultando em quadros de individualização e culpabilização do não aprender.

Ao observar como aconteciam os processos de ensino-aprendizagem nessa turma, pude perceber que as crianças negras eram as que mais apresentavam questões em suas aprendizagens, como também recebiam um tratamento diferente por parte da professora, pode-se concluir pelas observações, que esse foi um fator responsável para a legitimação dos estigmas e da permanência nos quadros de dificuldades de aprendizagem. Em diversos momentos os estigmas sobre os/as estudantes negros/as eram afirmados e reafirmados pela professora com os dizeres que responsabilizavam os lugares de onde as crianças vinham, suas famílias e seus estilos de vida.

A pesquisa se organizou em dois momentos: a princípio foi realizada uma pesquisa de campo com a intenção de ter acesso às questões raciais presentes nas práticas educativas adotadas no cotidiano escolar da sala de aula de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, adotando como ferramenta metodológica observações não estruturadas, entrevista semiestruturada com a professora participante (ANEXO A), análise documental dos cadernos e das atividades avaliativas dos/das estudantes da turma participante. Esta pesquisa teve como objetivo geral verificar como as práticas adotadas no cotidiano escolar de sala de aula revelam o posicionamento conservador e excludente da escola frente a questão racial. E em segundo momento, como objetivo específico, buscou verificar a contribuição de intervenções pedagógicas críticas na superação da subalternização e inferiorização da criança negra pelo ambiente escolar, foi realizada uma pesquisa de intervenção pedagógica, na qual foram realizadas atividades de alfabetização direcionadas pela temática das relações étnico-raciais.

2. Referencial teórico

Segundo Bulhões (2019) os preceitos segundo os quais determinam-se os padrões normativos que explicam o fracasso escolar são diferentes de acordo com a conjuntura histórica. Contudo, eles partem do pressuposto adaptacionista de que as crianças devem ajustar-se à realidade das instituições de ensino, para que não sejam punidos com rótulos e estigmas por questionáveis diagnósticos de distúrbios de aprendizagem (TULESKI; EIDT, 2007 apud BULHÕES, 2019).

A biologização das dificuldades de aprendizagem consiste na pressuposição de que o fracasso escolar ocorre devido a problemas de origem orgânica déficits e/ou distúrbios neurológicos inatos. As teorias racistas do século XIX as quais foram adotadas no contexto brasileiro são exemplos deste processo, dado que consideravam que índios, mestiços e negros eram incapazes biologicamente de aprender (MEIRA, 2011 apud BULHÕES, 2019).

De acordo ainda com Meira (2011 apud BULHÕES, 2019) a psicologização do não aprender por sua vez, assevera que o fracasso escolar é produto de problemas emocionais, adotando uma lógica dicotômica entre os processos cognitivos e afetivos pressupondo que as emoções atrapalham na dinâmica de aprendizagem da sala de aula. Segundo Patto (1999 apud BULHÕES, 2019), os diagnósticos de biologização e psicologização do não aprender seguem a lógica psicométrica a qual transfere a justificativa do fracasso escolar para os supostos déficits inerentes à criança, e destinavam-se, em sua maioria, aos estudantes provenientes de classes economicamente vulneráveis o que revela o caráter higienista e preconceituoso dessas teorias.

A partir da década de 70, essas explicações unilaterais para as situações de fracasso escolar com o foco nas supostas deficiências dos estudantes passam a conviver com a teoria da carência cultural, a qual busca legitimar de maneira científica a tese de que as crianças pobres não aprendem devido ao déficit cultural considerado inferior (PAULA; TFOUNI, 2009). Por meio desta teoria, os parâmetros culturais e econômicos do modo de vida burguês são eleitos como normas para o desenvolvimento infantil, o que resulta na desvalorização da identidade étnica, cultural e socioeconômica das crianças pobres e de suas famílias, que recebem os estigmas de detentores de todas as insuficiências que inviabilizam o processo de escolarização (PATTO, 1999 apud BULHÕES, 2019).

Na década de 1980 a pesquisadora Maria Helena Souza Patto, em seu livro "A produção do fracasso escolar histórias de submissão e rebeldia" (1999), protagonizou o

movimento da psicologia escolar e educacional crítica o qual defende a compreensão do insucesso escolar dentro do contexto histórico e político em que este fenômeno se situa. Ou seja, a partir das pesquisas realizadas pela autora, foram desmistificados e revelados os pressupostos classistas e preconceituosos das teorias explicativas do fracasso escolar as quais focam em hipotéticos problemas biológicos, psicológicos e culturais atribuídos às crianças economicamente vulneráveis. A partir de então, passou-se a apreender as dificuldades de aprendizagens nas e pelas relações interpessoais concretas em que elas ocorrem, considerando-se principalmente às práticas escolares excludentes que fundamentam o cotidiano das instituições de ensino e falham em acolher a diversidade como possibilidade dentro da sala de aula, discriminando e patologizando as condutas que não atendem aos padrões elitistas de vida (BULHÕES, 2019) .

Patto (1999 apud BULHÕES, 2019) ainda afirma que muitos psicólogos escolares tendem a contribuir com as mais diversas situações de fracasso escolar, uma vez que baseados em ideais clínicos, ditam maneiras de adaptação de crianças aos parâmetros rígidos e inflexíveis da educação escolar. Portanto, a ruptura com esse ideal se coloca como um grande desafio para àqueles que buscam atuar dentro dos espaços escolares de maneira crítica e transformadora por meio da junção da psicologia e educação.

Vygotsky (1995), principal expoente da psicologia histórico-cultural, defende a prerrogativa de investigar e analisar os saltos qualitativos específicos do desenvolvimento humano em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, estudiosos identificaram que além das leis biológicas, o psiquismo humano é regido por leis históricos-sociais. Para tanto, a compreensão do psiquismo à luz da psicologia histórico-cultural parte do pressuposto de que o funcionamento da consciência não pode ser entendido totalmente se não contemplar as bases concretas e materiais nas quais se situa, correndo o risco da não compreensão de que as relações interpessoais promovem o desenvolvimento, e não as estruturas psíquicas de maneira isoladas (VYGOTSKY, 1993 apud BULHÕES, 2019)

A psicologia histórico-cultural afirma o psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, a qual se forma por meio das interdependências entre as dimensões biológica e cultural desde o início da vida do indivíduo (MARTINS, 2011 apud BULHÕES, 2019). Sendo assim, essa imagem não se forma de maneira espontânea e mecânica, mas sim, com as interposições culturais e educativas às quais o sujeito tem acesso, resultando na justificativa de que o psiquismo humano nasce com a intenção de humanizar, entretanto, essa

consolidação só ocorrerá por meio efetivo das mediações sociais postas ao longo da vida (LEONTIEV, 1978 apud BULHÕES, 2019).

A estrutura de formação desta imagem se dá por meio da atividade vital humana - o trabalho - instituindo demandas mais complexas para a atuação e orientação dos seres humanos no mundo objetivo (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 1978 apud BULHÕES, 2019). Portanto, a partir destas demandas a imagem subjetiva da realidade objetiva edifica-se por meio da interconexão dos processos funcionais, os quais sintetizam os comportamentos complexos culturalmente formados (MARTINS, 2011 apud BULHÕES, 2019).

Os processos funcionais- quais sejam, sensação, percepção, atenção, memória, emoções, sentimentos, pensamento, linguagem e imaginação- são norteados pela condicionalidade entre as esferas biológica e cultural. Desta forma, as manifestações elementares destas funções são subsidiadas a princípio na dimensão natural e orgânica de funcionamento; contudo, conforme vão acontecendo as relações interpessoais, que mediam a aquisição da cultura humana, novos patamares de expressão progressivamente mais complexas, o qual Vygotsky (1995) denominou de funções psicológicas superiores. A partir de suas prerrogativas Vygotsky delineou a lei genética geral do desenvolvimento humano, segundo a qual todos os processos funcionais superiores, especificamente humanos, manifestam-se de duas maneiras, a primeira na esfera intersíquica, como relação interpessoal concreta; e finalmente na esfera intrapsíquica, internalizando-se como aquisição estável do psiquismo consciente.

Isto posto, levando em consideração o caráter interfuncional e as essenciais transformações provocadas no psiquismo humano por meio do contato com signos culturais, essa teoria garante novas possibilidades de compreensão das dificuldades de aprendizagens no contexto das práticas educativas em sala de aula, promovendo novas articulações que superem a patologização e a psicologização do não aprender. Em consequência rompem-se, com as concepções maturacionistas e naturalizantes as quais reivindicam a espontaneidade do desenvolvimento psíquico humano, atribuindo-se ao processo educativo o protagonismo que lhe é direito na superação do fracasso escolar (MARTINS, 2011 apud BULHÕES, 2019).

2.1 A presença do racismo nas escolas

A sociedade atual é marcada por um grande abismo social. Em que de um lado se tem a maioria da população composta por pessoas negras, e do outro temos os mais diversos privilégios das pessoas brancas. Um fato marcante na vida de todas as pessoas negras, independente de onde estejam, são as situações de racismo que estas enfrentam no seu cotidiano, e muito desses casos de racismo acontecem dentro do âmbito escolar o que pode gerar muitos problemas para os/as estudantes negros/as.

De acordo com França (2017), no Brasil a preocupação com as relações entre grupos virou pauta de debates de políticas. Essa questão foi transformada em leis de reformas educativas, como se pode verificar nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação, por meio da Lei nº 10.639/03 incluindo dois artigos, os quais tornam obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em todo o currículo escolar (OLIVEIRA, 2008 apud FRANÇA, 2017). Essas leis buscam caminhos para a superação do racismo existente dentro do espaço escolar, buscando fazer com que a história e cultura do povo negro sejam reconhecidas, valorizadas e respeitadas.

Segundo Allport (1954 apud FRANÇA, 2017) a discriminação é entendida como o comportamento ou prática social baseada na depreciação, hostilização e impedimento de que determinados indivíduos e/ou grupos desfrutem de seus direitos sociais, apenas pelo fato de apresentarem características julgadas como desagradáveis. No espaço escolar, o racismo pode se apresentar nas dinâmicas das relações interpessoais entre estudantes e profissionais da educação (CAVALLEIRO, 2001 apud FRANÇA 2017). O racismo é a discriminação de base racial, ou seja, aquela associada a uma marca física externa e genética, que é ressignificada em características culturais interna determinante de padrões comportamentais psicológicos e morais, produzindo e legitimando uma crença de inferioridade natural dos indivíduos ou grupos que possuem, em comparação àqueles que não as possuem (LIMA 2003; REID, 1988 apud FRANÇA, 2017).

Oliveira (2008 apud FRANÇA 2017) afirma que a escola está impregnada de visões deturpadas, preconceituosas e estigmatizantes sobre seus estudantes negros e suas famílias; essas visões impossibilitam um olhar diferenciado e acolhedor para esses/essas estudantes. De maneira mais precisa, na Educação Básica as situações preconceituosas com os/as estudantes negros/as se apresentam de maneiras distintas, implícitas ou explícitas tornando a escola um ambiente desafiador para os indivíduos negros (CAVALLEIRO, 2001; ZIVIANI, 2014 apud FRANÇA, 2017).

As crianças negras se deparam com as mais diversas dificuldades na escola, que vão desde o acesso até a vivência das mais diversas situações de racismo, iniciando-se no ensino básico e atravessando o ensino médio e universitário (FRANÇA, 2017). Segundo Rosemberg (2002 apud FRANÇA, 2017), as crianças negras apresentam maiores dificuldades em seus estudos e demoram mais tempo para ingressar na escola do que as crianças brancas. A trajetória das crianças negras é marcada pelo analfabetismo, baixo rendimento e elevados índices de reprovação e evasão em comparação às crianças brancas. A escola para essas crianças é vista como um referencial de fracasso (MENEZES, 2003 apud FRANÇA, 2017).

Segundo França (2017) as crianças negras passam por um processo de exclusão simbólica, ou seja, mesmo sendo o acesso ao ensino garantido e legitimado por lei, elas não são acolhidas e respeitadas por seus colegas e professores. Elas são submetidas, nas escolas, a fortes pressões que são exercidas por meio de atitudes e crenças discriminatórias de colegas e profissionais da educação. Essas experiências têm consequências sobre o comportamento, autoestima e percepção de si e do outro, resultando em uma percepção do ambiente escolar como hostil e discriminatório (CAVALLEIRO, 2001; LIMA, 2012 apud FRANÇA, 2017).

As instituições escolares se apresentam como espaços da sociedade em que as representações negativas dos/das negros/as são difundidos (GOMES, 2003 apud RODRIGUES, 2014) contribuindo para o processo de reprodução e existência do racismo no espaço escolar e no universo social. Na medida em que a instituição escolar representada pela corpo docente, discentes e a direção escolar consente as ditas “brincadeiras” estereotipadas ela acaba legitimando a existência do racismo no espaço escolar. Quando torna invisível e naturaliza certas violências simbólicas a escola contribui para a manutenção das relações de dominação, nas quais é legítimo a exploração abusiva dos ditos mais “fortes” sobre os mais “fracos” (RODRIGUES, 2014).

Racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos a depender do grupo racial ao qual pertençam. Pode-se existir relações entre os conceitos, mas o racismo se difere do preconceito racial e da discriminação racial (ALMEIDA, 2018). É importante reconhecer que o conceito de raça é um conceito sócio-histórico que busca separar determinados grupos étnicos a partir de características fenotípicas e culturais, e em vários casos esse conceito é sempre usado para legitimar, possibilitar hierarquias sociais (MEDEIROS, 2016)

O preconceito racial, segundo Almeida (2018), está relacionado a um juízo baseado em estereótipos de pessoas de um determinado grupo étnico e que pode gerar, ou não, práticas discriminatórias. Ao considerar pessoas negras como violentas, menos inteligentes, mais propensas para atuação no mundo do crime e drogas, e pessoas orientais naturalmente preparadas para as ciências exatas, tais exemplos são características do preconceito racial. Por sua vez, a discriminação racial é a atribuição de tratamento diferenciado a membros étnicos, negros, indígenas, ciganos; sendo assim, a discriminação é o repúdio ostensivo a indivíduos, ou grupos, motivado pela questão racial (ALMEIDA, 2018).

O racismo institucional reproduzido no espaço escolar, por meio dos/das profissionais de ensino, do currículo e nas relações sociais entre estudantes-professor/a, estudantes-estudantes, torna-se um fator social no processo de evasão escolar dos indivíduos negros (RODRIGUES, 2014). Consequentemente, o racismo como expressão e física, ou incorporada (FOCAULT, 1987 apud RODRIGUES, 2014) atua como fator destituição desses seres humanos dos espaços de sucesso e de reconhecimento no mundo social.

Segundo Rodrigues (2014), a escola como esfera pública e democrática, em teoria, deve agir como um espaço de democracia crítica, de liberdade e de justiça social nos sentidos de se engajar nos conflitos sociais e no combate da cultura dominante, na construção de novas práticas do mundo social. Ela não é uma instituição isolada da sociedade, neutra e imune às ações e atitudes de sujeitos como ressalta Lopes,

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminatória, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com a necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde se transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os indivíduos de modo consciente (LOPES, p. 189, 2005 apud RODRIGUES, 2014).

Sendo assim, a escola é contagiada pela cultura dominante, pelos preceitos e estereótipos produzidos socialmente além também de contribuir para reprodução das relações de força, das distinções entre classes sociais. Por não ser um espaço neutro e a parte da sociedade, a escola precisa trabalhar na produção de outra política cultural, cujo o foco seja o combate às injustiças, ao racismo e na defesa de uma sociedade que respeite a diversidade humana (RODRIGUES, 2014)

O racismo no ambiente escolar é também presente na evasão escolar, nos baixos índices de escolarização e defasagem quanto às relações idade e série escolar. Dentro das condições históricas e sociais com as suas formas de se construírem socialmente, enquanto

sujeitos sociais esse grupo étnico também se encontra inserido em um contexto de desumanização, proibido de ser, privado de desenvolver suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição de ser humano dotado de direito à dignidade e ao exercício da cidadania (DAYRELL, 2003 apud RODRIGUES, 2014).

Rodrigues (2014) aponta que estudos realizados pelo IPEA em 2013 (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) demonstraram que a taxa de analfabetismo entre os brancos é de 5,9% e da população negra é de 13,2%. Já no ano de 2008 uma pesquisa realizada pelo IBGE apresentou dados consideráveis no que se diz a respeito a taxa de escolarização entre os jovens. Constatou-se que a escolarização, referentes aos onze anos de estudo, da população jovem branca foi de 40,7% e da população negra era de 33,3% a nível nacional. A respeito das taxas de frequência escolar, segundo as pesquisas do IPEA do ano de 2013 constatou-se que a taxa de evasão escolar entre os jovens negros, sem ao menos concluir o ensino fundamental representava 11% quanto que em relação aos jovens brancos a taxa de evasão era de 7% (RODRIGUES, 2014).

Um fato importante e que deve ser levado para as discussões sobre racismo, discriminação racial e preconceito racial, é a questão de existir de um lado os “dominadores” e de outro os “dominados”. A supremacia branca pode ser definida como a dominação exercidas pelas pessoas brancas em diversos âmbitos da vida social. Tal denominação resulta de um sistema que por seu próprio modo de funcionamento atribui vantagens e privilégios políticos, econômicos e afetivos às pessoas brancas (ALMEIDA, 2018). A branquitude pode ser definida como

[...] uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade (SCHUCMAN, 2015, p.56 apud ALMEIDA, 2018)

Esse privilégio racial não é colocado em discussão pelos próprios sujeitos brancos, o que acaba gerando uma branquitude acrítica que não percebe seus próprios privilégios, e assim, seus posicionamentos, seja de maneira consciente ou não, corroboram para a manutenção das desigualdades entre brancos e negros. A fragilidade emocional para abordar o racismo decorre do fato da grande maioria das pessoas brancas crescerem em ambientes segregados do contato com outros grupos raciais e, em especial, protegidos da experiência do

estresse gerado pelo racismo, algo perversamente presente ao longo da trajetória de vida de pessoas negras, indígenas e de outros grupos racialmente discriminados. Esse isolamento branco garantiria um ambiente confortável racialmente, com “almofadas protetoras”, acarretando o não desenvolvimento de habilidades emocionais e cognitivas para tolerar o estresse racial, dialogar sobre o racismo e enfrentar o questionamento sobre os privilégios brancos (CARREIRA,2018). Sendo assim, a conscientização do sujeito branco, que deve ser de responsabilidade do próprio indivíduo branco, é o ponto inicial para atuação das pessoas brancas no combate ao racismo. Logo, é importante que esses indivíduos, ao se questionarem, também questionem seus pares.

Dado o exposto, fica evidente a urgência de se ampliar as discussões sobre o cotidiano escolar das crianças negras possibilitando que aconteça dentro dessas instituições uma quebra com os estereótipos sobre as pessoas negras, fazendo com que professores/as, gestores/as e toda equipe escolar se lancem sobre uma proposta de trabalho antirracista, acolhedora das diferenças garantindo um aprendizado significativo aos/às estudantes negros/as. Uma educação antirracista é de obrigatoriedade do Estado, que por meio da educação deva garantir iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos/as e de cada um enquanto pessoas, cidadão e profissionais. Sendo portadores de singularidades, estas devem ser respeitadas na formação dos currículos e na constituição dos ambientes escolares (LUISE, 2019).

Luise (2019) afirma que não é possível uma educação antirracista sem a prática de inclusão racial com ambientes nos quais os/as estudantes enxerguem pessoas negras em posição de subalternidade não reconhecendo seus saberes e desqualificando-as. A educação antirracista só será possível se a escola deixar de lado a visão unidimensional de mundo, resultado da matriz cultural eurocêntrica, sendo assim haverá uma educação antirracista em escolas que entendam que existem outras maneiras de pensar, saber, ser e viver o mundo (LUISE, 2019).

3. Método

O presente estudo buscou verificar: 1) o modo como as práticas educativas adotadas no cotidiano de sala de aula revelam o posicionamento conservador e excludente da escola frente à questão racial; 2) a contribuição de intervenções pedagógicas críticas na superação do processo de subalternização e inferiorização da criança negra pelo ambiente escolar. Para

tanto foram feitas observações semiestruturadas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, entrevista com semiestruturada com a professora participante e análise documental de cadernos dos/das estudantes da turma participante. Em um segundo momento foi elaborada uma pesquisa de intervenção pedagógica, na qual foram realizadas atividades voltadas para a alfabetização tendo como eixo norteador a relações étnicos-raciais.

A pesquisa de intervenção pedagógica: “se opõe às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, e assume como finalidade principal contribuir para a solução de problemas práticos” (GIL, 2010). De acordo com Damiani, Rochefort, Castro, Dariz e Pinheiro (2013) o método das pesquisas do tipo intervenção pedagógica envolve o planejamento e implementação de ações pedagógicas e a avaliação de seus efeitos. Neste contexto, foram realizadas atividades voltadas para a alfabetização, direcionadas pela temática da relações étnicos-raciais. Estas intervenções foram realizadas no ano de 2019, com início em agosto e término em novembro. As atividades, eram propostas semanalmente, às terças-feiras, de acordo com a disponibilidade da professora.

A Escola Participante

A escola participante foi criada no dia 16 de outubro de 1996, buscando atender a população de crianças da Educação Infantil de 4 a 6 anos de idade. Em 1999 por meio da Resolução 01/99 e Portaria 04/99 a escola foi transferida para o bairro Água Limpa. No ano de 2001 a escola ficou responsável por ofertar a Educação Infantil, a partir da 1ª Etapa, e também o Ensino Fundamental até o 5º Ano. Essa instituição está localizada em uma região periférica e atende aos bairros ao seu redor que são: Novo Água Limpa, Mundo Novo, Fonte Verde e algumas regiões da Zona Rural que estão próximas à escola.

Tendo isso em vista, vale ressaltar a instituição é marcada por contextos sociais diversos e que muitas vezes são usados como maneira de legitimar as recorrentes situações de fracasso escolar. Alguns estudantes são moradores de bairros que apresentam casos de tráfico de drogas e também de altos índices de violência, e isso faz com que eles recebam os mais diversos rótulos acarretando em tratamentos excludentes e discriminatórios por parte dos professores. Os seus contextos sócio-familiares, que fogem ao ideal burguês de família estruturada, são usados constantemente para justificar as dificuldades de aprendizagem e também como uma maneira que a escola encontrou para se isentar de suas responsabilidades e individualizar e culpabilizar seus estudantes pelas suas situações de fracasso escolar.

A Professora Participante

A professora participante tem formação no Normal Superior, é pós graduada em Educação Infantil e Informática da Educação. Ela atuava como preceptora do nosso subgrupo no Projeto Residência Pedagógica.

As observações dentro da sala de aula nos permitiram ter conhecimento das práticas, que em muitas vezes, se configuraram como excludentes, classistas e discriminatórias. O ensino era muito travado, e as práticas exercidas dentro da sala de aula muitas vezes excluía as crianças que ainda não dominavam determinado conteúdo. Sua postura autoritária também excluía qualquer possibilidade de diálogo que poderia levar ao questionamento de sua postura em relação aos/as estudantes negros/as e as suas realidades dentro da sala de aula. Ela sempre justificava as dificuldades nas aprendizagens como um problema das famílias, falta de interesse de seus/suas estudantes em aprender os conteúdos, indisciplina e algumas vezes alegava que algumas crianças necessitariam, de acordo com ela, de um tratamento psicológico. A professora sempre se mostrava rígida em relação às nossas propostas, por vezes ela não cedia o tempo combinado de 40 minutos para que realizássemos as nossas regências/intervenções, e também lidamos com a falta de apoio tanto nos planejamentos quanto nas realizações das atividades.

A relação da professora com os/as estudantes era sempre marcada por atos agressivos e punitivos, como gritos, muitas vezes dizendo para alguns estudantes calarem a boca, ou então afirmando que se arrependia de ter algumas crianças em sua sala. Por vezes ela dizia que não ia mais fazer nada para mudar o quadro dificuldades de alguns estudantes, já que não foi nada antes e as famílias não faziam não seria ela a fazer. Um apito era usado para fazer com que a turma ficasse em silêncio e por vezes ela batia no armário para chamar atenção. A professora distribuía balas/doces para aquelas crianças que ficavam quietas o dia todo, nesses episódios em uma sala de 21 estudantes, apenas 8 ou 10 deles/as recebiam as “surpresas”, além do fato de ela expor as vulnerabilidades das crianças de forma constante. Com o passar do tempo comecei a perceber que os tratamentos estigmatizados e agressivos recaíam com maior frequência sobre as crianças negras, esses tratamentos evidenciaram o quanto a postura da professora era excludente, discriminatória o que contribuía para a legitimação e manutenção dos rótulos e das mais diversas situações de dificuldades de aprendizagem.

A turma participante

A turma era composta por 21 crianças que tinham por volta de 6 a 7 anos idade. Era uma turma bastante comunicativa, as crianças eram bem ativas, e no geral a turma era bem receptiva e afetiva. Nessa turma, infelizmente, era comum a muitos/as estudantes os quadros de dificuldades de aprendizagem, mas pouco ou quase nada era feito para reverter essas situações, poucos/as estudantes dominavam a escrita, sem cópia, de seus próprios nomes.

4 Resultados

As observações não estruturadas

Por meio das observações, pude compreender que algumas crianças daquela sala viviam sob estigmas. Além desses estigmas, também existia a questão dessas crianças apresentarem dificuldades em suas aprendizagens. Muitas delas não sabiam, por exemplo, os nomes das letras do alfabeto, ou então quais eram as primeiras letras de seus nomes. Além disso, o ensino era muito mecânico e essas crianças quase sempre ficavam prejudicadas em suas aprendizagens. Em alguns momentos pude notar que a postura da professora era de sempre corroborar com esses estigmas, já que muitas vezes ela dizia que a criança X não ia aprender, porque vinha do Fonte Verde, ou então que a criança Y não aprendia porque a mãe não sabia nada e que essa criança se parecia muito com a mãe. Com essas falas a professora se isentava de qualquer responsabilidade de rever sua postura frente às dificuldades desses alunos e alunas, era como se ela tratasse esses entraves como individuais e externos à escola, o que acabava prejudicando as aprendizagens desses/as estudantes, contribuindo também com a reafirmação e legitimação dos rótulos que eles e elas já carregavam.

As minhas observações me possibilitaram, ainda, perceber que as crianças negras possuíam maiores dificuldades em suas aprendizagens, e também recebiam um tratamento diferenciado por parte da professora. Muitas delas não sabiam as letras do alfabeto, não entendiam as atividades das apostilas e com isso só realizavam a cópia mecanizada do conteúdo. Contudo, sempre que questionada sobre a dificuldade desses estudantes a professora respondia que eles não tinham jeito, suas famílias não se preocupavam em ajudar, e que ela não podia parar e ajudar essas crianças, pois precisava seguir o conteúdo.

Essa turma era composta por uma maioria de estudantes brancos, o que pode ter contribuído para que as crianças negras, por muitas vezes, ficassem alheias das atividades durante as aulas. Ademais, pude notar que durante alguns momentos as crianças negras eram

as mais punidas, eram as que mais perdiam a vez e tinham seus nomes anotados no quadro como uma maneira, acredito eu, que a professora encontrou para que elas se comportassem para não perder a “surpresa”. Para detalhar de uma maneira rápida os tratamentos que elas e elas recebiam, irei relatar algumas das experiências que as crianças negras tiveram dentro da sala de aula, todas elas tinham por volta de 6 e 7 anos de idade.

1 Aisha¹

Na época das observações Aisha tinha 6 anos. Durante minha convivência com Aisha percebi que ela era uma menina muito feliz e meiga. Gostava de cantar, brincar, desenhar e lutar capoeira. Contudo, por meio das observações pude perceber que a professora sempre chamava seu nome mais vezes, mesmo quando ela não estava fazendo nada. Seu nome também era anotado no quadro muitas vezes, e ela sempre ficava sem a surpresa que era prometida pela professora. Todas as vezes que tinha alguma atividade diferente Aisha pedia para participar, mas nunca era escolhida e sempre ficava esperando pela sua vez. Em um dia, enquanto conversávamos, ela me disse que seu pai estava morando no Rio de Janeiro, mas ao ouvir nossa conversa a professora disse para ela se sentar, e me disse que seu pai “estava preso e por isso dava para entender alguns comportamentos”. A professora sempre se mostrou distante dessa estudante. Em alguns momentos, Aisha fazia questão que sua professora percebesse que ela sabia determinada coisa, mas sempre era ignorada. A professora sempre apresentava um comportamento diferente com essa estudante, quando não gritava com ela, a ignorava o máximo que conseguia.

2 Aziza

Este sem dúvida foi um dos casos que mais me chamou atenção durante as observações na sala de aula. Quando conheci Aziza, ela se mostrou uma menina um tanto quanto esperta, tinha resposta para tudo, sempre gostava de conversar e também de fazer bagunça na sala. Nos primeiros momentos nós não éramos muito próximos, mas, sempre conversávamos um pouco, e quando era solicitado pela professora eu a ajudava em algumas atividades.

Aziza tinha muitas dificuldades em sua aprendizagem, ela não sabia todas as letras do alfabeto e também não sabia contar até 10, uma vez que sempre se perdia na ordem dos numerais. Por isso, era preciso que ela recebesse uma atenção maior durante as aulas já que

¹ Os nomes utilizados para identificar os/as estudantes negros/as, foram escolhidos por meio de uma pesquisa no Portal GELEDÉS- Instituto da Mulher Negra.

não conseguia acompanhar seus/suas colegas, mas não existia nenhuma tentativa por parte da professora em ajudá-la, e quando questionada sobre o aprendizado dessa estudante ela respondia que não podia fazer muito porque Aziza não tinha apoio em casa já que seus pais não sabiam muita coisa também.

Um fator extremamente agravante nesse caso, era a forma que a professora a tratava, sempre gritando com ela, a tratando mal. Em um dia em que a turma estava realizando uma atividade em conjunto sentada em roda, Aziza começou a brigar com um colega e a professora a segurou pelas pernas, a puxou para frente da sala e a prendeu no meio de suas pernas. Pude perceber que a estudante ficou extremamente triste e envergonhada por ter acontecido isso com ela. Ela também ouvia comentários o tempo todo sobre seu cabelo que estava com piolho e que era feio, muitas vezes era a própria professora que avisava para as outras residentes tomarem cuidado para não pegar piolho e que ela, a professora, por cautela, usava seu cabelo amarrado.

3 Amir

A relação da professora com o Amir era mais harmônica. A mãe dele trabalhava no CMEI que ficava ao lado da escola e sempre passava para ver como ele estava. Acredito que isso influenciava na maneira como era tratado pela professora. Contudo seu nome também era anotado muitas vezes no quadro e em alguns momentos a professora gritava muito com ele e o deixava fora de algumas atividades.

4 Ayubu

Pelo que acompanhei, Ayubu era um menino que apresentava bastante dificuldades em sua aprendizagem. Ele não conseguia realizar as atividades sozinho, não conseguia acompanhar seus/suas colegas e muitas vezes deixava as atividades incompletas. Durante as provas ele solicitava bastante ajuda, e quando ajudávamos a professora escrevia em sua prova “com ajuda”, e assim não atribuía a pontuação total para aquela questão. Em alguns momentos em que ela percebia que ficávamos insistindo muito em ajudá-lo ela dizia que não tinha muito o que fazer porque ele não tinha muita solução. Em algumas falas, a professora chegou a afirmar que ele precisava de um acompanhamento com um algum profissional, um psicólogo, já que seu comportamento não era “normal.”

Em um dia durante o recreio João, um menino branco, começou a correr pelo corredor da escola até que chegou na janela da sala dos professores. Quando a professora

voltou para a sala ela começou a brigar com João por ele ter corrido durante o recreio e começou a anotar os nomes de mais alguns meninos, entre eles o de Ayubu. Porém eu disse que ele não estava junto com o João, ele estava brincando de outra coisa as outras crianças, ela respondeu que era melhor já deixar o nome dele anotado para prevenir, porque ele não era um estudante comportado e que a “carinha dele escondia o menino malandro que era”.

5 Akin

Nos meus primeiros contatos com Akin, percebi que ele era um menino que sempre procurava brigar com seus colegas, e sempre apanhava deles. Observei também que ele não realizava as atividades solicitadas, e também apresentava dificuldades em sua aprendizagem, não reconhecia as letras do alfabeto, nos momentos em que tinha que realizar as provas ele sempre deixava questões incompletas já que não sabia como fazê-las.

Ele também sempre era tratado com hostilidade por parte da professora, sempre com a justificativa de que ele era um estudante difícil e que suas dificuldades eram por conta de sua família que não o ajudava e, por conta disso, ele não conseguia aprender.

6 Asante

De todos os meninos negros da sala, Asante era o que recebia um tratamento extremamente hostil por parte de sua professora que não fazia nem questão de disfarçar sua postura em relação a esse estudante. Asante apresentava bastante dificuldade em sua aprendizagem, não conseguia reconhecer as letras do alfabeto e nem escrever seu próprio nome sozinho. Era nítido que ele precisava de uma mediação diferente para que conseguisse ao menos ter possibilidades de acompanhar seus colegas, contudo, isso não acontecia e, ao ver que esse estudante não realizava as atividades, sua professora sempre fazia comentários negativos em voz alta para que toda a sala escutasse, permitindo que as demais crianças se sentissem confortáveis em dizer que ele não sabia nada.

Em um dia, enquanto copiava alguma atividade do quadro, ele foi até a professora e mostrou que seu caderno tinha soltado a capa, e ela, de maneira instantânea, começou a sacudir seu caderno enquanto dizia para a turma que ele não tinha cuidado com nada, que seu caderno estava incompleto e sujo, que por isso ele não aprendia, já que por não conseguir cuidar de um caderno não saberia aprender as coisas. Ela sempre o tratava de uma maneira que o constrangia na frente de seus colegas, e por vezes ele pedia que a gente falasse para ele

letra por letra de alguma palavra só para ele ter alguma coisa feita já que sozinho ele não conseguiria, contudo eram raríssimas as vezes que ela chegava perto de sua cadeira para ajudá-lo.

4.2 Entrevista com a Professora Participante

Em consonância com o método desta pesquisa, realizei uma entrevista semiestruturada com a professora participante (ANEXO A) para que ela pudesse expor suas concepções sobre as situações de dificuldades de aprendizagem e quais seriam, de acordo com ela, os determinantes que colocavam aquelas crianças nesses entraves em suas aprendizagens. Fica nítido em algumas de suas falas que a docente adota uma postura de culpabilizar a famílias desses/dessas estudantes e até mesmo chega a afirmar que a falta de domínio de conteúdos anteriores seria o motivo pelo qual dentro de sua sala, seus/suas estudantes estivessem manifestando as mais diversas situações de dificuldades aprendizagem. Portanto, ela não se mostrava disposta a repensar sua atuação e acabava corroborando e retroalimentando tanto as dificuldades dos/das estudantes, como também os estigmas que acabavam recaindo sobre as/os estudantes negros/as.

4.3 As intervenções pedagógicas

Isto posto, tornou-se evidente, durante as minhas observações, que esses/as estudantes negros/as recebiam tratamentos diferente por parte de sua professora. Além do que já foi exposto, um outro fator que contribuiu para essa constatação foi a questão da sala apresentar estudantes brancos que também possuíam dificuldades em suas aprendizagens, mas, eram tratados com uma outra abordagem por ela. Todos/as que foram citados/as no corpo deste texto apresentavam questões em suas aprendizagens que poderiam ser trabalhadas de uma outra maneira, com novas abordagens, porém suas dificuldades eram justificadas por meio de falas que responsabilizam suas famílias e também por meio da suposição de que esses/essas estudantes tinham transtornos cognitivos.

Sendo assim, comecei a me questionar sobre quais seriam as maneiras de trabalhar com esses estudantes para que o cotidiano dentro da sala de aula se tornasse mais leve e atrativo. Por conta da Residência Pedagógica tínhamos a possibilidade de realizar regências de aproximadamente 40 minutos com a sala, contudo seria complicado trabalhar as dificuldades desses e dessas estudantes contando com esse tempo. Por isso, decidi que trabalharia o processo de alfabetização com a turma tendo como foco as relações

étnicos-raciais. Essa seria uma maneira de fazer com que os/as estudantes negros/as se sentissem representados, conseguissem se sentir acolhidos/as, capazes de aprender e que enxergassem aquele espaço como seguro para colocarem suas questões. Já em relação, à turma era importante que não somente as crianças negras tivessem acesso a essas discussões, mas que as crianças não negras também participassem das atividades e conversas como uma maneira de se romper com aquilo que é posto pela sociedade e que ali era reafirmado pela professora e pela escola em diversas situações.

Por conta de muita resistência por parte da professora, essas intervenções só começaram a acontecer a partir do dia 20/08/2019. Elas aconteciam semanalmente às terças-feiras, porém muitas vezes não era possível realizar as atividades por conta de toda a rotina da sala de aula. Para iniciar as atividades realizei uma atividade chamada “Conversando sobre África”, levando para as crianças fotos do continente africano e essas fotos mostravam escolas, prédios, povos africanos de diferentes lugares e com costumes diferentes. Com essa conversa pude notar que muitas das crianças já traziam com elas visões estereotipadas dos povos africanos, contudo, esse momento foi importante para o início de um rompimento com as visões negativas que se têm desse continente e que muitas vezes são mantidos em nossa sociedade atual. Nesse primeiro contato com a temática, também foram escolhidos dois fantoches negros que seriam os nossos mascotes, os nomes deles foram escolhidos pela turma que decidiram nomeá-los de Ceci e Camilo, e combinamos que todas as vezes em que eles estivessem em sala trabalharíamos juntos/as essa temática. Com essa primeira conversa, foi possível saber que o pai de Amir, era de um país africano quando ao mostrar onde a África ficava, ele deu um sorriso e disse: “Meu pai mora aí, e eu vou viajar pra casa dele!”. Ele não soube me dizer qual era o país de seu pai, mas depois em uma outra oportunidade a professora confirmou o que ele tinha dito.

Já em outra oportunidade trabalhamos um conto chamado A cobra e o Sapo. Com essa história descobrimos que os pais de dois estudantes não queriam que eles brincassem juntos na escola por conta de um desentendimento entre eles. Contudo, ao conversar com os estudantes decidimos afirmar que a escola é um espaço em que eles precisam brincar com seus colegas e que não tinha problema nenhum com isso, e para encerrar essa regência realizamos a brincadeira chamada Amarelinha Africana.

Como dito antes, essas regências tinham como objetivo fazer com que as crianças negras se sentissem bem no espaço da sala de aula, por isso, sempre era necessário estar

atento aos acontecimentos e falas de colegas e professora. Em um dia, Aziza começou a reclamar que seus colegas estavam falando que seu cabelo era feio, e ela começou a ir sempre com ele preso. Além dos comentários de seus colegas, a professora começou a dizer para a turma tomar cuidado porque alguém ali tinha bastante piolho, todos entenderam que se tratava de Aziza e isso fez com ela se sentisse muito mal em relação ao seu cabelo. Sendo assim, foi decidido que trabalharíamos com a turma o livro “O cabelo de Lelê” (2007), que relata a história de Lelê que está insatisfeita com o seu cabelo cheio de cachos e por não conseguir lidar com eles. Por isso, ela resolveu procurar em livros de histórias de onde vinham seus cabelos, e descobriu a importância de seus cabelos cacheados que eram cheios de história. Ao terminar de ler o livro perguntamos para as crianças o que elas tinham achado e Aziza se levantou e disse: “O meu cabelo é lindo!”. E para terminar foi solicitado que elas fizessem um desenho para representar a história contada.

Conseguimos realizar, depois de algum tempo, uma contação de história com as crianças usando o livro “Histórias Encantadas Africanas” (2011). Para isso, nos sentamos em roda no chão e utilizamos os fantoches Ceci e Camilo. E, dando seguimento às atividades, na semana seguinte trabalhamos as brincadeiras Mbube Mbube e Terra e Mar.

Como as regências começaram logo depois das férias e as aulas terminariam no mês de novembro, muitas vezes por conta da rotina que estava corrida não conseguimos realizar as regências, mas sempre que possível, tentávamos conversar com as crianças sobre tudo o que estava acontecendo, para saber se aquilo estava agradando eles ou não. Para encerrar as regências decidimos passar a animação sobre o livro Menina Bonita do Laço de Fita (1986) o interessante foi que, ao assistir à animação, os/as estudantes começaram a “reconhecer” as suas colegas negras no desenho, e as próprias estudantes negras diziam que eram a “menina linda e preta, amiga do coelho.”

No início das atividades, como dito antes, percebemos uma grande resistência por parte da professora em aceitar o que era proposto, e também não existia uma flexibilidade em ceder um espaço para que conseguíssemos realizar tudo aquilo que era idealizado. Por vezes, tínhamos que lidar com falas que deixavam nítido que ela não aceitava muito bem as ideias das intervenções, tampouco fato de ter que ceder um espaço para as atividades. Contudo, conforme fomos realizando as intervenções, também observamos qual era a resposta da professora diante de todas as questões levantadas, percebemos que os gritos foram diminuindo, e, por vezes, ela demonstrava estar mais próximas aos/as estudantes negros/as,

acredito que não pelo reconhecimento de suas falas e posturas excludentes, mas sim com uma maneira de fazer com que os apontamentos realizados durante as reuniões da Residência Pedagógica e também em nossas conversas deixassem de acontecer. E por vezes acreditamos que ela via todas as intervenções apenas como convenientes para ela, já que presenciamos situações em que ela tomava aquilo que era feito como se fossem dela, sem ao menos se preocupar em nos ajudar.

5. Discussão

As vivências escolares das crianças negras relatadas neste trabalho podem servir como exemplos das realidades encontradas dentro de várias outras escolas brasileiras. O racismo e a discriminação presentes em todos os âmbitos da sociedade, e também dentro das escolas e salas de aula, determinam como as relações acontecem. Com isso, acabam gerando a falta de acolhimento e práticas excludentes, resultando nas mais diversas situações de fracasso escolar representadas pelos recorrentes quadros de dificuldades nas aprendizagens das crianças negras. Além disso, segundo Rosemberg (20020, apud FRANÇA, 2017), são as crianças negras que apresentam os maiores casos de analfabetismo, baixo rendimento e grandes índices de evasão escolar.

Como dito antes, as situações de fracasso escolar eram justificadas por teorias que afirmavam que os responsáveis por esses quadros, seriam as próprias crianças e seus respectivos déficits de atenção, suas famílias e, também, supostos problemas emocionais (MEIRA, 2011 apud BULHÕES, 2019). Contudo, essas afirmações eram sempre destinadas às crianças de classes mais baixas: as crianças pobres não conseguiam aprender por conta de uma suposta carência cultural (PAULA; TFOUNI, 2009), e, pensando nessa situação, percebemos que as crianças mais pobres correspondem às crianças negras. Com isso, podemos pensar o motivo pelo qual, ao observar o cotidiano desta turma participante, notamos que as crianças que apresentavam maiores dificuldades em suas aprendizagens eram os/as estudantes negros/as, e que, em vários momentos, eram culpabilizados por estarem naquela situação.

Os estereótipos recaíam fortemente sobre eles/as e serviam o tempo todo para isentar a professora de se responsabilizar por esses/as estudantes. Sua postura era sempre distante, punitiva, e chegava a ser discriminatória ao proibir as mesmas crianças negras de participarem de uma determinada atividade por estarem conversando, como todas as outras crianças, e de ganharem as “surpresas” distribuídas.

A postura e falas excludentes, violentas e discriminatórias dentro da sala de aula eram responsáveis por garantir a não aprendizagem desses/as estudantes, uma vez que eles/as eram sempre colocados em posições inferiores não recebendo uma mediação necessária para romper com os quadros de dificuldades. Assim sendo, os/as estudantes eram afastados de seus direitos a uma aprendizagem significativa justamente por uma postura que alimentava a marginalização e exclusão das crianças negras. Portanto, para romper com práticas excludentes e violentas como esta, é necessário uma formação para professores/as que seja antirracista, para que assim possamos ter uma educação antirracista que busque garantir aos/às nossos/as estudantes negros/as uma educação igualitária que possibilite, além de aprendizagens significativas, uma educação libertadora, rompendo com os estigmas de nossa sociedade e que são reproduzidos nas escolas. Logo, é importante que a escola, como esfera pública e democrática, se comprometa a agir como um espaço de democracia crítica, de justiça social, e de liberdade, combatendo a cultura dominante e construindo novas práticas sociais (RODRIGUES, 2014).

6. Considerações Finais

A ciência serviu durante muito tempo como forma de legitimar os interesses dos grandes grupos da sociedade. A psicologia se firmou como uma aliada para concretizar os ideais e normas da burguesia, buscando sempre a exclusão daqueles/as que não correspondiam aos interesses deste grupo social. Dentro das escolas, ela atuou para legitimar as desigualdades sociais, e determinar os padrões de comportamento que deveriam ser esperados dos/as estudantes pelas instituições de ensino. Os pressupostos adaptacionistas determinavam que as crianças deveriam adaptar-se a escola, e ao fazer isso elas não eram punidas com rótulos e estigmas e conseqüentemente não eram excluídas do processo de ensino.

A biologização e a psicologização do não aprender buscam transferir a responsabilidade do fracasso escolar para os possíveis déficits inatos as crianças, como também usam a justificativa de que a situação socioeconômica da criança influencia em sua aprendizagem, ou seja, crianças pobres não conseguiriam aprender ao mesmo passo das crianças de classes mais elevadas. Essas teorias possuem como base pressupostos racistas, classistas, assim sendo as crianças negras são as mais afetadas pelas violências e processos de marginalização que ocorrem dentro dos espaços escolares. Em oposição a essas teorias, a

psicologia histórico-cultural busca compreender as dificuldades de aprendizagem considerando os contextos social, político, econômico em que as crianças se encontram, assim como as relações interpessoais que se dão dentro das salas de aula garantindo novas articulações e superando práticas discriminatórias e excludentes.

O cotidiano escolar de Aisha, Aziza, Amir, Ayubu, Akin e Asante foi marcado por estigmas que serviam apenas para afastá-los/as de seus direitos a uma aprendizagem significativa. As diversas falas, os gestos de violência e as posturas discriminatórias da professora direcionadas a esses/as estudantes colaboravam para os processos de exclusão e marginalização dessas crianças dentro da sala de aula e, conseqüentemente, influenciavam a maneira como eram tratados/as na escola. Com isso, podemos perceber como as escolas brasileiras, e os/as professores/as em atuação precisam repensar suas práticas e o fazer docente. Com essa pesquisa podemos perceber que estamos longe de uma escola acolhedora e comprometida a lutar contra as violências da sociedade, em especial a violência contra o povo negro. Para isso, seria necessária uma formação antirracista que resultaria em atuações docentes comprometidas em combater o racismo e garantir uma aprendizagem significativa para os/as estudantes, em especial ao/as estudantes negros/as.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BULHÕES, L. F. S. S. A construção de práticas críticas em psicologia escolar a partir da teoria histórico-cultural In: FRADE, E. das G. (Org.) **Textos e contexto do Simpósio de pesquisa em educação**. Lavras, Center Gráfica, 2019.

CARREIRA, D. **O lugar do sujeito branco na luta antirracista: provocações e pautas para conversas**, São Paulo, SUR 28 - v.15, n.28, p. 127 - 137, dez 2018

CARTA CAPITAL. Por uma educação antirracista. 2013. Disponível <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/sororidade-em-pauta/por-uma-educacao-antirracista/>> acesso em 13 ago. 2020

DAMIANI, M. F, *et al.* **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Caderno de Educação, Pelotas, p.57-67, 2013.

FRANÇA, D, X. **Discriminação de crianças negras na escola**. Interações, Sergipe, n.45, p. 151-171, 2017.

GIL, A.C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5 ed. São Paulo : Editora Atlas, 2010.

MEDEIROS,C. Raça e racismo no Brasil. Youtube. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=RFYQ6axQSho>> Acesso em 13 ago. 2020. 47.17

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAULA, F. S., TFOUNI, L V. **A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, São Paulo, v. 10, n. 2, dez. 2009

PORTAL GELEDÉS. **Significado dos nomes próprios Africanos**.2013. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos>> Acesso em 26 mar.2020

RODRIGUES, J.B. **Racismo e evasão escolar**. Repositório Digital, Porto Alegre, 2014.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

ANEXO A

ENTREVISTA COM A PROFESSORA

A) QUAIS FORAM AS HABILIDADES CONSOLIDADAS?

RECONHECER A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA, IDENTIFICAR E ESCREVER O NOME PRÓPRIO, CONHECER OS USOS E FUNÇÕES SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA, DISTINÇÃO ENTRE LETRAS E OUTROS SÍMBOLOS GRÁFICOS, O ALFABETO E ORDEM ALFABÉTICA. IDENTIFICAR PALAVRAS EM CONTEXTOS DIFERENTES NOS QUAIS SE FAZEM O DIA A DIA. LETRAS MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS. IDENTIFICAR O ESPAÇAMENTO ENTRE PALAVRAS, RECONHECENDO ONDE COMEÇA E TERMINA CADA UMA, IDENTIFICAR RIMAS, OBSERVANDO OS SONS SEMELHANTES NO FINAL DAS PALAVRAS. IDENTIFICAR O NÚMERO DE SÍLABAS QUE FORMAM UMA PALAVRA. RELACIONAR NÚMEROS E QUANTIDADES E SEQUÊNCIA NUMÉRICA.

B) DURANTE O ANO LETIVO QUAIS FORAM AS DIFICULDADES IDENTIFICADAS?

DIFICULDADES PARA RELACIONAR NÚMERO E QUANTIDADE, DIFICULDADES DE FALA, DIFICULDADES DE RECONHECER AS LETRAS DO NOME E ORDEM ALFABÉTICA.

C) QUAL A HIPÓTESE EXPLICATIVA PARA OS ENTRAVES ENCONTRADOS?

ALGUMAS CRIANÇAS QUE NÃO CONSOLIDARAM CONTEÚDO ANTERIOR, FALTA DE APOIO DA FAMÍLIA, TRANSTORNOS COGNITIVOS.

D) COMO VOCÊ LIDOU COM AS DIFICULDADES QUE IDENTIFICOU?

TRABALHAMOS COM SITUAÇÕES PRÁTICAS DE FORMA LÚDICA E CONCRETA COM ALGUMAS CRIANÇAS A PARTE, REFORÇO NO LA (COM APOIO DOS RESIDENTES).

E) QUAIS ERAM AS SUAS EXPECTATIVAS PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES?

QUE AS CRIANÇAS CONSEGUISSEM SUPRIR O CONTEÚDO E ALCANÇAR OS OUTROS COLEGAS NO NÍVEL DE APRENDIZAGEM, MAS CLARO DENTRO DO SEU TEMPO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL.

F) QUAL SUA CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO?

É UM PROCESSO PELO QUAL TODAS AS CRIANÇAS PASSAM DESDE O NASCIMENTO E ESTÁ RELACIONADO A HABILIDADES ESPECÍFICAS QUE GARANTEM A AUTOSSUFICIÊNCIA DA CRIANÇA, UM PROCESSO DE APRENDIZADO PELOS QUAIS AS CRIANÇAS PASSAM PARA ADQUIRIR E APRIMORAR DIVERSAS CAPACIDADES DE ÂMBITO COGNITIVO, MOTOR, EMOCIONAL E SOCIAL. DURANTE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO, A CRIANÇA EVOLUI EM DIFERENTES ASPECTOS DE SUA FORMAÇÃO.

G) COMO ERA SUA RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS DOS/AS ESTUDANTES?

UMA BOA RELAÇÃO COM OS PAIS PRESENTES, PORÉM ALGUNS PAIS NÃO TIVERAM INTERAÇÃO COM A ESCOLA E NÃO TIVE OPORTUNIDADES DE CONHECÊ-LOS.